

# **1–3-vuotiaan lapsen osallisuus vasuprosessissa varhais- kasvatuksen opettajien kuvaamana**

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteiden maisteriohjelma  
Varhaiskasvatuksen opintosuunta  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Maaliskuu 2020  
Kirsti Taskinen

Ohjaajat:  
Jonna Kangas & Sara Sintonen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Kirsti Taskinen		
Työn nimi - Arbetets titel 1–3-vuotiaan lapsen osallisuus vasuprosessissa varhaiskasvatuksen opettajien kuvaamana		
Title Participation of 1–3-year-olds in the early childhood education and care plan process as described by early childhood education teachers		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede, varhaiskasvatus		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Jonna Kangas	Aika - Datum - Month and year 03/2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 57 s + 9 liite s.
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Tässä tutkimuksessa tarkastellaan varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia 1–3-vuotiaan lapsen osallisuudesta vasuprosessissa, johon kuuluu valmistautuminen lapsen varhaiskasvatussuunnitelma (lapsen vasu) keskusteluun, keskustelu ja suunnitelman laadinta, vasun toteuttaminen ja arviointi. Uusi varhaiskasvatuslaki 23 § edellyttää lapsen kuulemistä vasuprosessin kaikissa vaiheissa. Aiemmissä tutkimuksissa on tullut esille, että lapsen osallisuus ei ole toteutunut tavoitteiden mukaisesti. Tämän tutkimuksen tarkoitus oli selvittää, miten varhaiskasvatuksen opettajat määrittelevät lapsen osallisuuden. Tutkimuksen kiinnostuksen kohteena oli lisäksi kartoittaa, millaisia keinoja varhaiskasvatuksen opettajilla on lapsen osallisuuden tukemiseen vasuprosessissa.</p> <p>Tutkimus toteutettiin teemahaastatteluna ja tutkimukseen valikoitui seitsemän varhaiskasvatuksen opettajaa. Haastattelut tehtiin yksilöhaastatteluna ja aineiston analysoinnissa käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.</p> <p>Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan 1-3-vuotiaan lapsen osallisuus vasuprosessissa oli lapsen mielenkiinnonkohteiden, vahvuuksien ja tarpeiden selvittämistä havainnoimalla ja keskustelemalla lapsen kanssa, tiedon kirjaamista lapsen vasuun, keskustelua tiimissä ja lapsen näkökulman avaamista, vanhempien kuulemistä ja tietoa omasta lapsestaan sekä vasun toteutumisesta arjessa ja lapsen mahdollisuutta vaikuttaa yhteiseen toimintaan. 1-3-vuotiaan lapsen osallisuus vasuprosessissa myös mietitytti varhaiskasvatuksen opettajia. Haasteena oli pienen lapsen oman näkökulman esille saaminen, jos lapsi ei käyttänyt vielä puhekieltä.</p> <p>Tutkimustulosten mukaan valmisteluvaiheessa lapsen osallisuuden kannalta merkityksellistä oli lapsen havainnointi ja haastattelu uuden vasu lomakkeen pohjalta, jossa selvitettiin lapsen toiveita ja kiinnostuksenkohteita. Päivittäin keskustelu vanhempien kanssa, aloituskeskustelusta saatu tieto lapsesta sekä tiimissä keskustelu lapsesta tehdyistä havainnoista tukivat myös lapsen osallisuutta. Uusi vasulomake ja yhteinen tieto lapsesta toivat esiin lapsen näkökulmaa keskustelutilanteessa. Osallisuutta vahvisti lapsiryhmän toiminta, joka rakentui lasten vasujen tavoitteiden pohjalle ja pedagogisten menetelmien arvioinnille. Joustavuus päivärytmissä, lapsen aloitteesta lähtevä toiminta, kuvat ja tukiviittomat ja äänestäminen olivat keinoja lapsen osallisuuden toteutumiseksi. Valokuvat, sadutus, kasvunkansio, viikon tähtilapsi ja videointi tekivät näkyväksi toimintaa ja lapselle merkityksellisiä kokemuksia. Lapsen osallisuuden lisäämiseksi vasuprosessissa ehdotettiin kuvallista tukea lapsen haastatteluun ja lapsen mahdollisuutta olla mukana vasukeskustelussa.</p>		
Avainsanat - Nyckelord vasuprosessi, osallisuus, pedagoginen dokumentointi		
Keywords ECEC plan process, participation, pedagogical documentation		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Kirsti Taskinen		
Työn nimi - Arbetets titel 1–3-vuotiaan lapsen osallisuus vasuprosessissa varhaiskasvatuksen opettajien kuvaamana		
Title Participation of 1–3-year-olds in the early childhood education and care plan process as described by early childhood education teachers		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education, early childhood education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Jonna Kangas	Aika - Datum - Month and year 03/2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 57 pp. + 9 appendices
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>This study examines early childhood education teachers' experiences of the participation of 1–3-year-old children in the early childhood education and care plan (known as an ECEC plan) process. The process includes preparation for the discussion of the child's ECEC plan, discussion and the creation of the plan, and implementing and evaluating the plan. Section 23 of the new Act on Early Childhood Education and Care states that the child's opinion must be heard at every stage of the ECEC plan process. Previous studies have indicated that the participation of the child has not been implemented in accordance with targets. The purpose of this study was to ascertain how early childhood education teachers define child participation. Another point of interest for the study was to map the methods used by early childhood education teachers to support the child's participation in the ECEC plan process.</p> <p>The study was carried out using semi-structured interviews, with seven early childhood education teachers chosen for the study. Interviews were carried out individually and data-oriented content analysis was used to analyse the material.</p> <p>According to early childhood education teachers, the participation of 1–3-year-old children in the ECEC plan process involved observing the child and discussing with the child to ascertain their interests, strengths and needs, recording the information in the child's ECEC plan, team discussions and expanding on the child's perspective, listening to the child's parents and making use of their knowledge of their own child, and implementing the ECEC plan in everyday life, as well as the child's opportunity to influence joint activities. The participation of 1–3-year-olds in the ECEC plan process has also given some teachers pause for thought. One challenge was ascertaining the perspective of a small child if the child was not yet able to speak.</p> <p>According to the results of the study, observing and interviewing the child using a new ECEC form to ascertain the child's wishes and interests were significant for the participation of the child during the preparation phase. Child participation was also supported by daily discussions with parents, information about the child obtained from the initial discussion meeting held when the child began day-care, and team discussion on observations of the child. The new ECEC form and shared information about the child highlighted the child's perspective in discussions. Participation was strengthened by child group activities, which were organised based on the targets outlined in the children's ECEC plans, as well as on an assessment of pedagogical methods. Flexibility in the daily routine, activities initiated by the child, pictures and supportive signs, and voting were all methods of implementing child participation. Photographs, storycrafting, an educational portfolio, naming a star child of the week, and video recording made activities and significant experiences of the child visible. In order to increase child participation in the ECEC plan process, illustrated support for interviews with children and the presence of the child at ECEC plan discussions were proposed.</p>		
Avainsanat - Nyckelord vasuprosessi, osallisuus, pedagoginen dokumentointi		
Keywords ECEC plan process, participation, pedagogical documentation		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

# Sisällys

1	JOHDANTO .....	1
2	LAPSEN VASUPROSESSI .....	3
2.1	Vasuprosessin vaiheet .....	4
2.2	Pedagoginen dokumentointi .....	6
2.3	Vasuprosessin haasteet .....	7
3	LAPSEN OSALLISUUS VARHAISKASVATUKSESSA .....	10
3.1	Osallisuus käsitteenä .....	12
3.2	Varhaiskasvatuksen aloitus tukee lapsen osallisuutta .....	13
3.3	Pienen lapsen osallisuus päiväkodin lapsiryhmässä .....	14
3.4	Lapsen osallisuus Turjan mallin mukaan .....	18
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	24
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	25
5.1	Tutkimuksen kohde ja lähestymistapa .....	25
5.2	Tutkimukseen osallistujat .....	25
5.3	Tutkimuksen toteutus ja aineiston keruu .....	26
5.4	Aineiston analyysi .....	27
6	TULOKSET .....	30
6.1	Varhaiskasvatuksen opettajien määritelmä osallisuudesta .....	30
6.2	Lapsen osallisuutta edistävät tekijät vasuprosessissa .....	34
6.3	Johtopäätökset .....	44
7	LUOTETTAVUUS .....	48
8	POHDINTA .....	51
8.1	Jatkotutkimusaiheet .....	54
	LÄHTEET .....	57

## KUVIOT

Kuvio 1. Turjan malli osallisuudesta.....	19
Kuvio 2. Lapsen osallisuuden määrittely vasuprosessissa.....	31
Kuvio 3. Lapsen osallisuutta tukevat tekijät vasuprosessissa.....	35

## TAULUKKO

Taulukko 1. Aineiston analyysiesimerkki.....	28
--	----

## LIITTEET

Liite 1 Lapsen vasuprosessin vaiheet

Liite 2. Haastattelupyyntö

Liite 3. Teemahaastattelurunko

Liite 4. Lapsen osallisuuden määrittely vasuprosessissa

Liite 5. Lapsen osallisuutta tukevia tekijöitä vasuprosessissa

# 1 JOHDANTO

Uuden varhaiskasvatustlain mukaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelma (lapsen vasu) on laadittava jokaiselle päiväkodissa tai perhepäivähoidossa olevalle lapselle yhteistyössä henkilöstön, huoltajien ja lapsen kanssa. Lapsen vasu on pedagoginen asiakirja, jonka avulla tuetaan ja ohjataan lapsen yksilöllistä oppimista ja kehitystä sekä edistetään lapsen hyvinvointia. Keskeistä vasuprosessissa on huomioida lapsen toiveet ja mielipiteet. (Varhaiskasvatustlaki 23 § 580/2018.) Henkilöstön vastuulla on etsiä sopivat keinot lapsen näkökulmien selvittämiseksi (Opetushallitus 2018, [jatkossa OPH]).

Keväällä 2017 osallistuin Sveot yhdistyksen (Suomen varhaiskasvatuksen erityisopettajat) kevätkokoukseen Jyväskylässä. Silloinen yhdistyksemme puheenjohtaja Noora Heiskanen piti meille koulutuspäivän liittyen tulevaan uuteen normimuotoiseen lapsen vasuun ja sen laatimiseen. Koulutuspäivän aikana saimme tehtäväksi pohtia ja keskustella, mitä tarkoittaa lapsen näkökulman selvittäminen vasua laadittaessa. Esiin nostettiin ajatus siitä, että lapsen omien toiveiden ja näkemysten kuuleminen on tärkeää osallisuuden kannalta ja osallisuus ei ole ehdollistat vaan kuuluu kaikille lapsille. Aihe sai aikaan vilkasta keskustelua ja kysymyksiä. Kuka lapsen näkökulman selvittää, henkilöstö vai vanhemmat? Mitä lapselta tulisi kysyä? Miten lapsen näkökulma saadaan esiin, jos ei ole yhteistä kieltä? Mitkä ovat osallisuuden paikat ja tavat eri-ikäisten lasten kohdalla? Varhaiskasvatuksen erityisopettajana olen toiminut pääasiassa yli kolmivuotiaiden ja esiopetusikäisten lasten ryhmissä. Muistan havahtuneeni siihen, että mieleen tuli keinoja, joilla tavoittaa tämän ikäisten lasten toiveita ja mielipiteitä. Sen sijaan haastavampaa oli miettiä menetelmiä pienemmän alle kolmivuotiaan lapsen näkökulman selvittämiseksi.

Lapsen vasussa on asetettu vaatimuksia lapsen osallisuuden huomioimiselle jo aiemmin, jolloin lapsen vasun laadintaa ovat tukeneet Sosiaali- ja terveysministeriön laatimat Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset (2002) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005). Stakesin julkaisussa Niin ainutlaatuinen (2007) annetaan lisäksi ohjeita suunnitelman laadintaan niin lapsen, vanhemman kuin kasvattajan näkökulmista (Kaskela & Kronqvist 2007). Lapsen näkökulman ja tiedon huomiointi ei useiden tutkimusten mukaan ole kuitenkaan toteutunut tavoitteiden mukaisesti (Alasuutari & Karila 2009, 70–88; Alasuutari 2010, 186–188, 2012; 103–115; Alasuutari ja Alasuutari 2011, 29–59). Ikä näyttää olevan eräs este lapsen osallisuudelle oman oppimissuunnitelmansa laadinnassa (Hangasmaa 2014, 179).

Uuden valtakunnallisen ohjeistuksen jälkeen Paanasen ja Lipposen (2016, 77–87) tutkimuksessa tuli esille, että lapsen vasuja käytetään varsin heikosti lapsen kuulemisen ja osallisuuden työkaluina. Kansallinen Koulutuksen arviointikeskuksen (Karvin) tuottamat arvioinnit ja julkaisut vasujen käyttöönotosta ja sisällöistä sekä varhaiskasvatuksen laadusta arjessa tuottivat myös tietoa lapsen vasuprosessista ja siihen liittyvistä haasteista. Varhaiskasvatuksen järjestäjät ja palveluntuottajat toivat esille, että lapsen mahdollisuudet osallistua vasuprosessiin ovat heikommalla kuin huoltajien osallistumisen mahdollisuudet (Repo, Paananen, Mattila, Lerkkanen, Eskelinen, Gammelgård, Ulvinen, Hjelt, & Marjanen, 2018). Varhaiskasvatuksen henkilöstön mukaan lasten ja huoltajien mukaan ottaminen vasuprosessiin ei myöskään toteudu riittävästi. Lasten osalta osallisuuden esteenä olivat lasten ikä ja kielen kehitys (Repo, Paananen, Eskelinen, Mattila, Lerkkanen, Gammelgård, Ulvinen, Marjanen, Kivistö & Hjelt, 2019). Heiskanen (2019b) niin ikään väittää, että lapsen ja vanhempien näkökulmat tulevat heikosti esiin varhaiskasvatuksen pedagogisissa asiakirjoissa tuen suunnittelun osalta. Tuen suunnittelun prosessissa painottuu ammattilaisten vahva asema ja asiakirjat ohjaavat kasvattajia kohti ongelma- ja yksilökeskeistä näkemystä lapsesta ja tuen tarpeista (Heiskanen 2019b, 79–82.)

Lapsen osallisuus vasuprosessissa korostuu nyt uuden varhaiskasvatuslain ja velvoittavan varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden myötä. Miten osallisuus määritellään ja minkälaisin keinoin pystytään tukemaan lapsen osallisuutta vasuprosessissa ovat ajankohtaisia kysymyksiä ja haasteita varhaiskasvatuksessa. Osallisuus kuuluu kaikille lapsille, jopa kaikista pienimmille. Kasvattajalla on merkittävä rooli erityisesti pienen lapsen osallisuuden tukemisessa (Emilsson & Folkensson 2006, 76; Munter 2002, 50–53). Pienen lapsen toiveiden, mielenkiinnonkohteiden ja tarpeiden selvittäminen ja ymmärtäminen ei ole välttämättä helppo tehtävä. Lapsi voi ilmaista itseään myös ilmeiden, eleiden, äänteiden ja kehonkielen kautta (Kultti & Pramling 2015, 273–276; Venninen, Leinonen, Lipponen & Ojala 2014, 216.) Aiheen ajankohtaisuuden vuoksi, mutta myös henkilökohtaisesta mielenkiinnosta haluan tässä työssäni selvittää, miten osallisuus saavutetaan ja miten se näyttäytyy 1–3-vuotiaan lapsen kohdalla vasua laadittaessa tällä hetkellä? Tutkielmani avulla nostan esille varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä ja kokemuksia 1–3-vuotiaan lapsen osallisuudesta ja sen toteutumisesta ja tekijöitä, joilla on mahdollisuus edistää lapsen osallisuutta vasuprosessissa.

Uusi varhaiskasvatuslaki astui voimaan 1.9.2018 ja lakimuutosten myötä lastentarhanopettaja nimike muuttui varhaiskasvatuksen opettajaksi (§ 30), jota myös tässä työssäni käytän.

## 2 LAPSEN VASUPROSESSI

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on lainsäädännön ohella merkittävin ohjausasiakirja, jonka tehtävänä on tasavertaisuuden varmistaminen varhaiskasvatuksen toteuttamisessa koko maassa. Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa toimintaa, jossa painottuu pedagogiikka. Varhaiskasvatus on osa suomalaista kasvatusta ja koulutusjärjestelmää ja sitä pidetään tärkeänä vaiheena lapsen kasvun ja oppimisen polulla. Paikallisen kunta- ja yksikkökohtaisen varhaiskasvatuksen tulee perustua perusteissa määriteltyihin varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisiin tehtäviin, toimintaa ohjaaviin arvoihin sekä varhaiskasvatuksen sisältöihin ja pedagogiseen toimintaan. (OPH 2018, 7–10.) Opetushallituksen laatima päivitetty varhaiskasvatussuunnitelman perusteet astuivat voimaan vuonna 2019.

Varhaiskasvatuksessa olevalla lapsella on varhaiskasvatusturva lain turvaama oikeus saada suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatusta, opetusta ja hoitoa. Näiden toteuttamiseksi laaditaan jokaiselle päiväkodissa ja perhepäivähoidossa olevalle lapselle henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma (lapsen vasu). (Varhaiskasvatusturvalaki 23 § 580/2018.) Lapsen vasua laadittaessa on tärkeä tuntee ja ottaa huomioon lapsen osaaminen, vahvuudet, kiinnostuksen kohteet sekä yksilölliset tarpeet. Lapsen, huoltajien ja kasvatustahon näkemykset yhdistyvät lapsen vasussa lapsen varhaiskasvatuksen toteuttamista ohjaavaksi suunnitelmaksi. Tavoitteet asetetaan oppimisympäristölle ja pedagogiselle toiminnalle lapsen etu ja tarpeet edellä. Tarpeen mukaan myös varhaiskasvatuksen erityisopettaja osallistuu lapsen tuen tarpeen, tukitoimenpiteiden tai niiden toteuttamisen suunnitteluun ja arviointiin. Lisäksi tarvittaessa lapsen kehitystä ja oppimista tukevat asiantuntijat tai muut tahot ovat mukana suunnitelmaa tehdessä. Lapsen vasu on salassa pidettävä asiakirja. (OPH 2018, 10.)

Päiväkodeissa varhaiskasvatuksen opettaja vastaa lapsen vasun suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista yhteistyössä muun henkilöstön ja lapsen huoltajien kanssa. Varhaiskasvatuksen opettajalla on kokonaisvastuu lapsen vasukeskustelujen käymisestä vanhempien kanssa ja ryhmän pedagogisen toiminnan suunnittelemisesta ja toteuttamisesta lasten vasujen pohjalta. Tarvitaan myös yhteistä keskustelua ja suunnittelua tiimissä, kuinka lapsen vasu tuodaan osaksi arjen pedagogiikkaa ja lapsiryhmän toimintaa.



Tärkeää on ottaa käyttöön koko tiimin osaaminen, taidot ja menetelmät laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutumiseksi. (Heinonen, Iivonen, Korhonen, Lahtinen, Muuronen, Semi & Siimes 2016, 82–83; OPH 2018, 10.)

## 2.1 Vasuprosessin vaiheet

Lapsen vasun laatiminen on prosessi, johon liittyy valmistautuminen lapsen vasu- keskusteluun, keskustelu ja suunnitelman laadinta, vasun toteuttaminen ja tavoitteiden toteutumisen seuranta ja arviointi. Puhutaan pedagogisesta prosessista, joka alkaa jo siitä, kun lapsi aloittaa varhaiskasvatuksessa. Se jatkuu vuosittaisten suunnitelmien laatimisen kautta aina siihen asti, kunnes lapsi siirtyy esiopetukseen. Lapsen vasujen tulee muodostaa pedagoginen jatkumo lapsen siirtymien mukaan. (Heiskanen 2019a, 19:11; OPH 2018, 10). Vasuprosessi kiteytyy opetushallituksen laatimassa kuviossa. (liite 1)

Varhaiskasvatuslaki edellyttää lapsen kuulemista vasuprosessin kaikissa vaiheissa. Lapsen mielipide on tärkeä, merkittävä ja olennainen osa vasuprosessia, koska kyseessä on lapselle itselleen laadittavasta suunnitelmasta varhaiskasvatuksen järjestämisestä. Lapsen osallisuus on myös kirjattava vasuun. (Varhaiskasvatuslaki 23 §.) Henkilöstön vastuulla on etsiä sopivat keinot lapsen näkökulmien selvittämiseksi ja näin mahdollistaa lapsen osallisuus lapselle luontaisin tavoin. Lapsen ikä ja kehitys vaikuttavat siihen, mikä on tarkoituksenmukaisin tapa lapsen osallistumiseen. Osana lapsen vasun laadintaa varmistetaan myös huoltajien osallisuus. Tämä edellyttää keskustelua lapsen huoltajien kanssa ja heidän mahdollisuuttaan tuoda esiin lapsen näkemyksiä vasua laadittaessa. (OPH 2018, 10.)

Heiskanen (2018) toteaa, että lapsen osallisuus vasun laadinnassa ei ole irrallinen keskustelu tilanne vaan tapahtuu arjessa. Ei riitä, että vasuun kysytään lapselta asioita vaan etenkin mitä pienemmistä lapsista on kysymys, sitä vähemmän voi pelkästään nojautua kysymyksiin, saati kirjoittamiseen tai edes piirtämiseen. Kasvattajien havainnot lapsesta, mistä lapsi nauttii, mihin lapsi sitoutuu, mikä lasta kiinnostaa nousevat isoon rooliin. (Heiskanen 2018, 8–9.) Turjan (2017) mukaan lapsen osallisuuden toteutuminen on kiinni hänen kanssaan toimivien kasvattajien omasta käsityksestä lapsesta ja lapsuudesta. Tällä voidaan tarkoittaa esimerkiksi sitä, nähdäänkö lapsi kykenevänä vaikuttamaan itseään koskeviin asioihin tai miten henkilöstö tekee yhteistyötä lapsen vanhempien kanssa. (Turja 2017, 38–55.) Myös se miten lapsen kommunikointiyrityksiä pyritään tulkitsemaan ja kuuntelemaan, silloinkin kun lapsi ei vielä itse tuota puhetta, kertoo siitä, miten kasvattajat näkevät lapsen (Helenius & Lummelahti 2018, 179–180).

Valmistautuminen lapsen vasun laadintaan sisältää tiedon keräämistä lapsesta eri tahoilta. Tiimissä käydään myös keskustelua lapsen kehityksen vaiheista, mielenkiinnonkohteista, vahvuuksista ja arjesta päiväkodissa. Keskustelu sisältää henkilöstön havaintoja ja lapsen ja huoltajien näkökulmien kokoamista ja mahdollista muun asiantuntijatahon tietoa vasun laadinnan tueksi ja suunnittelun pohjaksi. Pienten lasten kohdalla ovat vanhempien näkemykset erityisen tärkeitä. On suositeltavaa, että vanhemmat voivat valmistautua keskusteluun etukäteen. (Heinonen ym. 2016, 82-83; Heiskanen 2019a, 19:11)

Lapsen vasu laaditaan yhteistyössä vanhempien ja henkilöstön kanssa vasukeskustelussa. Keskustelun tärkeä tavoite on yhteistyössä tukea lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista ja löytää yhteiset tavat toimia tavoitteiden saavuttamiseksi. (OPH 2018, 10.) Vanhemmilla ja lastentarhanopettajalla on omat roolinsa keskustelussa, mikä säätelee tilanteen vuorovaikutusta. Lastentarhanopettajalla on ammattitaito lapsen kasvun, kehityksen, oppimisen asiantuntijana. Mitä pienemmistä lapsista on kyse, sitä keskeisempänä korostuu vanhempien rooli oman lapsensa tuntemisen ja ymmärryksen välittäjänä tilanteessa. Kasvattajan tärkeimpiä tehtäviä onkin vanhempien aito kuuleminen. Kuuleminen vaatii aina läsnäoloa, ajan antamista toiselle ja asettumista vuorovaikutustilanteeseen. Vanhemmat kertovat lapsesta sitä elettyä elämää, joka on erityisesti koskettanut tai jäänyt mieleen. Vanhempien ajatusten, kysymysten ja pohdintojen kuuleminen onkin suuri haaste kasvattajille. Miten kuulla olennainen tieto lapsesta ja vanhempien toiveita ja odotuksia lapsensa varhaiskasvatuksen suhteen. (Heinonen ym. 2016, 83; Kaskela ym. 2007, 22, 27.) Vanhemman aito kuuleminen ei synny pelkästään tiedon välittämisen tai vaihtamisen kautta vaan tarvitaan myös jaettuja tulkintoja ja yhteistä päätöksentekoa (Nummenmaa & Karila 2011, 75).

Varhaiskasvattajien työn tueksi lapsen vasun laatimista ja keskustelua varten Opetushallitus on valmistellut mallilomakkeen, joka otettiin käyttöön syksyllä 2017 ja kirjallisen ohjeistuksen ja videot sen täyttämiseen. Mallilomake sisältää ne asiat, jotka perusteet normina edellyttävät. Varhaiskasvatuksen järjestäjät voivat hyödyntää mallilomaketta ja käyttää myös itse suunnittelemaansa lomakepohjaan, joiden tulee kuitenkin sisältää kaikki perusteiden määräämät asiat. Opetushallituksen päivitetty ohjeistus vasu lomakkeesta ja sen laatimisesta on annettu elokuussa 2019. Lapsen vasulomakkeen tulee sisältää perustiedot, lapsen vasun laadinnassa mukana olevat henkilöt, aiemman vasun tavoitteiden arviointi, tavoitteet pedagogiselle toiminnalle, lapsen hyvinvoinnin tukemiseen liittyvät asiat, laadinnassa käytetyt asiakirjat ja suunnitelmat sekä seuranta- ja arviointiajankohdat (OPH 2018, 8). Lapsen vasun keskeinen tarkoitus on nähdä lapsi yksilönä

ja asettaa tavoitteita ryhmän pedagogiselle toiminnalle. Tämä tarkoittaa paitsi vasulomakkeen sisällön myös kirjaamistavan huomioimista. Tärkeää on pedagoginen ote kirjaamisessa. On syytä muistaa tavoitteiden kirjaaminen mahdollisimman konkreettisesti keskittyen lapsen vahvuuksiin. (Heiskanen 2018a, 8–9.)

Lapsen vasu on pedagoginen asiakirja, jonka tulee tukea toiminnan suunnittelua ja toteutusta lapsiryhmässä. Vasuun kirjataan lapsen varhaiskasvatuksen toteuttamisen tavoitteet huomioiden lapsen vahvuudet, osaaminen, kiinnostuksenkohteet ja tuen tarpeet. Lisäksi siihen kirjataan tavoitteiden toteutumisen edellyttämät toimenpiteet. Keskeistä on muistaa, että lapsen vasun tarkoitus ei ole muokata lasta vaan varhaiskasvatuksen ympäristöä ja varhaiskasvattajien toimintaa. Vasu kohdistuu siten kasvattajien työhön ja sen pitää olla jatkuva prosessi, sillä suunnitelmassa sovittuja lapsen varhaiskasvatukselle asetettuja tavoitteita ja toimintatapoja on arvioitava vähintään kerran vuodessa tai tarkistettava useammin lapsen tarpeiden mukaisesti. Huomioitava on, että arviointi ei kohdistu lapseen vaan arvioinnin yhteydessä keskustellaan sovittujen pedagogisten ja rakenteellisten ratkaisujen vaikutuksista sekä mahdollisen tuen riittävyyttä ja toimivuutta. (Heiskanen 2018b, 104–106; OPH 2018, 11.) Hangasmaa (2014) toteaa, että lapsen oppimissuunnitelma näyttäytyi pedagogisena prosessina, jossa opettajan työnä on suunnittelu, toteutus ja arviointi. Oppimissuunnitelman merkitys vahvistuu, kun sitä käytetään laadinnan jälkeen sekä lapsen kehityksen ja oppimisen arvioinnissa, että yhteistyön välineenä. (Hangasmaa 2014, 186.)

## 2.2 Pedagoginen dokumentointi

Pedagoginen dokumentointi on nostettu varhaiskasvatuksen keskeiseksi työtavaksi tavoittaa lapsen näkökulmaa. Dokumentoinnilla kerätään ja tallennetaan tietoa lapsen elämästä, kiinnostuksen kohteista, oppimisesta, kehityksestä ja ajattelusta. (OPH 2018, 37–38.) Rinaldin (2005) mukaan dokumentoinnin yksi tärkeimmistä tehtävistä on lapsen kuunteleminen ja kuulluksi tuleminen. Lapsen toiminnan ja ajattelun havainnointi ja dokumentointi antavat arvon lapsen omille mielipiteille ja tekevät lapsen ajattelusta merkityksellistä. (Rinaldi 2005, 23.) Pedagoginen dokumentointi on jatkuva, suunnitelmallinen prosessi, jossa havainnot, dokumentit ja niiden vuorovaikutuksellinen tulkinta muodostavat ymmärrystä pedagogisesta toiminnasta ja mahdollistavat myös lasten ja huoltajien osallistumisen toiminnan arviointiin, suunnitteluun ja kehittämiseen. Lapsen vasu on osa pedagogisen dokumentoinnin prosessia. (OPH 2018, 37–38.)

Rintakorpi & Vihmari-Henttonen (2017) ja Roos (2016) korostavat, että pedagogisen dokumentoinnin tehtävänä on sekä tuottaa tietoa, että toimia arvioinnin menetelmänä varhaiskasvatuksessa. Keskeistä pedagogisessa dokumentoinnissa on selventää, millaista tietoa tarvitaan ja miten lapsilta saatua tietoa hyödynnetään toiminnassa. Erilaisia menetelmiä dokumentaatioon ja lapsen näkökulman esiin nostamiseksi ovat kirjatut ja tallennetut havainnot ja keskustelut, haastattelut, kasvunkansio, toiminnan ja leikkien kuvaaminen ja sanoittaminen, lasten tekemät työt, kuten piirrokset, askartelut, muovailutyöt ja leikkiympäristöt, joista jää jälki. Pedagogisen dokumentoinnin vuosikellon avulla voidaan luoda systemaattisuutta, selkeyttä ja rakennetta toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. (Rintakorpi ym.2017, 20–21; Roos 2016, 94–95.)

Rintakorpi (2018) toi tutkimuksessaan esiin, että osallisuus toiminnan suunnitteluun olivat yleisempiä ryhmissä, joissa pedagoginen dokumentointi oli runsaampaa kuin ryhmissä, joissa henkilöstö ilmoitti käyttävänsä pedagogista dokumentointia vain vähän tai ei ollenkaan. Dokumentointi jäi helposti varhaiskasvatuksesta irralliseksi osaksi, eikä sen pedagogisia mahdollisuuksia nähty toimintana yhdessä lasten ja vanhempien kanssa. Kun pedagogiseen dokumentointiin panostettiin, se tuki myös pienten lasten ja heidän perheidensä osallisuutta ja kommunikointia sekä lapsen siirtymistä koti- ja päiväkotikulttuurin välillä. (Rintakorpi 2018.)

## 2.3 Vasuprosessin haasteet

Lapsen vasun tehtävä huomioida lapsen näkökulma ja olla pedagogista työtä tukevana asiakirjana ei ole toteutunut. Alasuutari (2010) tarkasteli tutkimuksessaan lapsen vasun käyttöä pedagogiikan näkökulmasta ja pohti tutkimustuloksiaan myös kasvatuskumppanuuden ja vuorovaikutuksen näkökulmasta sekä tarkasteli lapsen vasua hallinnan tekniikkana. Tutkimuksessa nousi esiin, että lapsen vasut harvoin vaikuttivat arjessa pedagogisen toiminnan suunnittelussa. Vasukeskusteluissa ei käyty kasvatuksellisia keskusteluja liittyen pedagogisen toimintaan ja sen käytännön menetelmiin vaan ne muovautuivat usein perhetyönomaisiksi vanhempien haastatteluiksi, joissa aiheina olivat vanhempien näkemykset lapsesta ja tavoista toimia lapsen kanssa kotona. Useimmiten lapsen vasuun palattiin toimintakauden aikana, jos lapsella katsottiin olevan erityisiä haasteita. Vasujen käytön vähäisyyttä selitettiin ajanpuutteella ja lapsiryhmien koolla. (Alasuutari 2010, 189–198.)

Lapsen vasulomakkeisiin liittyvässä tutkimuksessaan Alasuutari ja Karila (2009) selvittivät puolestaan sitä, millä tavoin kuntien lapsikohtaisissa vasulomakkeissa käsitteellistään lasta ja lapsuutta sekä kuinka varhaiskasvatuksen ja päivähoidon yhteiskunnallinen tehtävä näissä näkyvät. Tutkimuksessa tuli esille, että lomakkeisiin kirjattavat lasta koskevat tiedot perustuivat perinteiseen tapaan aikuisten kuvauksiin lapsesta. Lapsen oma ääni tai näkemykset eivät tule niissä esille. Lomakkeet eivät esimerkiksi sisällä kysymyksiä, joissa tiedustellaan sitä, mitä lapsi on itse puhunut päivähoidossa olemisesta tai vertaissuhteistaan. Myöskään ei oletettu lapsen olevan mukana vasukeskustelussa. Lapsen vasussa on ollut siten suuri puute siinä, että vasulomakkeet eivät ohjanneet kasvattajia selvittämään ja tarkastelemaan lapsen näkemyksiä. Tämä ilmentää ajatusta siitä, että lasta ei nähdä toimijana ja subjektina omassa ympäristössään. Näin ollen lapsen osallisuus ei myöskään toteudu jokapäiväisessä arjessa, eikä lapsen näkökulma tule esiin varhaiskasvatuksessa. (Alasuutari & Karila 2009, 76–87.) Hangasmaa (2014, 188) painottaa, että lapsen äänen kuuluminen lomakkeissa vahvistaisi opetussuunnitelmiin kirjattua lapsinäkemystä aktiivisena toimijana.

Alasuutari (2012), joka tutki vanhemman ja työntekijän välistä vasukeskustelua, huomasi, että lapsen puhe useimmiten jäi toisarvoiseksi tai torjuttiin kokonaan saaden arvostusta, kun lapsen vastaus kertoi lapselle mieleisestä toiminnasta päiväkodissa. Lapsen tuotoksista, kuten piirroksista ja tarinoista keskusteltiin, mutta niitä käytettiin välineenä hänen kykyjensä arvioimisessa. Lapsen tuottamaa tietoa ei siten tarkasteltu siitä näkökulmasta, mitä se voisi kertoa lapsen näkemyksistä tai miten sitä voisi käyttää ryhmän toiminnan suunnittelussa. (Alasuutari, 2012, 103–113.) Vasukeskustelussa sen sijaan arvioidaan lapsen sopeutumista instituutioon eikä sitä, miten instituutio voisi vastata lapsen toiveisiin, näkemyksiin ja tarpeisiin (Alasuutari & Alasuutari 2011, 51–54).

Lapsen oppimissuunnitelma voi toimia lapselle välineenä oman oppimisen reflektointiin ja mahdollistaa lapselle roolin hänen oppimistaan koskevissa asioissa. Lasten osallistumista oppimissuunnitelman laadintaan voi kuitenkin luonnehtia ei- osallistuvasta aktiiviseen rooliin. Passiivisessa roolissa lapsi toimii kuuntelijana tai hän vastaa kysyttäessä. Aktiivisessa roolissa lapsi esittää omia mielipiteitään, perustelee niitä ja kertoo omia kokemuksiaan. Ikä nähdään olevan eräs este lapsen osallisuudelle. (Hangasmaa 2014, 178–179.)

Uuden valtakunnallisen ohjeistuksen jälkeen Paanasen ja Lipposen (2016) tutkimuksessa tuli esille, lapsen kuulemisesta vasukeskustelussa, että keskusteluista ei ollut välttämättä tehty kirjauksia ja ettei lasten vasulomakkeita ollut avattu niiden täyttämisen jäl-

keen. Ryhmän varhaiskasvatuksen opettaja ei ollut myöskään aina lukenut suunnitelmia, jos toinen kasvattaja oli ne tehnyt. Lisäksi esiin tuli, että lasten näkemyksiä kirjattiin harvoin lomakkeisiin ja joissakin tapauksissa, kun niitä kirjattiin, näkemyksillä ei ollut vaikutusta lapsiryhmän toimintaan. Vasua laadittaessa tyttöjen näkemykset otettiin myös helpommin huomioon kuin poikien. (Paananen ym. 2016, 77–87.)

Karvin (2018, 2019) tuottamat arvioinnit ja julkaisut vasujen käyttöönotosta ja sisällöistä sekä varhaiskasvatuksen laadusta arjessa toivat tietoa lapsen vasuprosessiin liittyvistä ongelmakohdista. Lasten vasuissa kuvailtiin edelleen lasten osaamista melko ongelmalähtöisesti eikä tavoitteita henkilöstön pedagogiselle toiminnalle juurikaan asetettu. Päiväkodeissa, joissa oli käytössä Opetushallituksen mallilomake, lasten vasuissa painotettiin puolestaan enemmän pedagogiikan kuin lapsen arviointia. Lisäksi lapsen mahdollisuudet osallistua vasuprosessiin olivat heikommat kuin vanhempien. (Repo ym. 2018.). Heiskanen (2018) korostaa, että vasu lomakkeilla on ohjaava rooli. On tärkeää kiinnittää huomiota siihen, mitä kysytään ja millainen painoarvo kysyttäville asioille annetaan. Kirjaaminen ei ole ainoastaan kirjaamista vaan samalla rakennetaan kuvaa lapsesta. Keskeistä on sanojen valinta ja tapa, joilla lauseet ja kysymykset muotoillaan Kirjaamistavan merkitystä korostaa se, että lapsen vasu pedagogisena asiakirjana on virallinen, arkistoitava ja lapsen mukana siirtyvä suunnitelma. (Heiskanen 2018b, 114–115.) Karvin tutkimuksessa tuli myös ilmi, että lasten ja huoltajien osallisuus vasuprosessiin ei toteutunut riittävästi. Osallisuuden esteenä lapsen osalta olivat ikä ja kielen kehitys. (Repo ym. 2019.)

Heiskanen (2019b) toteaa tutkimuksessaan lapsen tuen tarpeista, tuen menetelmien kuvauksista ja niiden dokumentoinnista varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa laadituissa asiakirjoissa, että asiakirjoissa näkyi vahvana ammattilaisten asema tuen suunnittelun prosessissa ja painoarvon asiakirjoissa saivat kuvaukset lapsen tuen tarpeista ja lapsen tilanteen ongelmallisuus. Vähäistä oli kuvaukset pedagogiikasta ja tuen menetelmistä. Lapsen ja vanhempien näkökulma tuli myöskin heikosti esiin tuen suunnittelussa. (Heiskanen 2019b, 79–82.) Heiskanen (2018a) painottaa, että vasussa ongelmakeskeisen lähestymistavan sijaan pitäisi tänä päivänä korostaa lapsen vahvuuksia ja kiinnostuksen kohteita. Taustalla on pyrkimys siirtää näkökulma taitopuutteista ja ongelmakeskeisyydestä ratkaisukeskeisyyteen, mikä on lasta kuunteleva ja kunnioittava toimintatapa ja luo paremman pohjan tukitoimien suunnittelulle. (Heiskanen 2018a, 8–9.)

### 3 LAPSEN OSALLISUUS VARHAISKASVATUKSESSA

Lapsen kuulemisen ja osallisuuden merkitystä yhteiskunnan eri peruspalveluissa, myös varhaiskasvatuksessa on alettu korostaa viimeisten vuosikymmenien aikana (Bardy 2013; Kiili 2011, 167; Turja & Vuorisalo 2017, 36; Toom, Rautiainen & Tähtinen 2017, 12–13). Lapsen oikeudesta osallisuuteen on säädetty laissa sekä kansallisella että kansainvälisellä tasolla. Tärkeä lähtökohta lapsen osallisuudelle on YK:n Lapsen oikeuksien sopimus ja erityisesti sen 12.artikla, jossa painotetaan lapsen näkemysten huomioonottamista. Sopimuksessa lapsella tarkoitetaan alle 18-vuotiasta henkilöä. Sopimuksen noudattamista valvoo YK:n lapsen oikeuksien komitea. (Lapsen oikeuksien sopimus 1989). Suomi ratifioi eli vahvisti sopimuksen vuonna 1991. (Turja ym. 2017, 37–42.)

Lapsen oikeuksien sopimus tiivistetään usein kolmeen pääperiaatteeseen, jotka ovat suojeleminen (protection), osallistuminen ja vaikuttaminen (participation) ja oikeus yhteiskunnallisiin voimavaroihin (provision), jotka takaavat hyvinvoinnin ja kehityksen edellytykset. (Lapsen oikeuksien sopimus 1989). Alanen (2009, 25–26) toteaa, että Lapsen oikeuksien sopimus vahvistaa lapsikäsitystä, jossa lapsi nähdään aktiivisena ja aloitteellisena osallistujana ja toimijana omassa yhteisössään. Sopimus antaa vahvan arvopohjan varhaiskasvatukselle Suomessa. Varhaiskasvatuksella on näin ollen tärkeä rooli lapsen oikeuksien toteuttamisessa. (Heinonen ym. 2016, 142.)

Kansallisen lainsäädännön avulla sitoudutaan turvaamaan ja edistämään lapsen oikeuksien sopimuksessa määritellyjä lapsen oikeuksia. Suomen perustuslaissa todetaan, että lapsella tulee olla oikeus vaikuttaa itseä koskeviin asioihin. Perustuslain 6. §:n 3. momentin mukaan lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä, ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti. Varhaiskasvatustalakiin (580/2018, § 2a) on kirjattu lapsen oikeus osallistua, ilmaista näkemyksensä ja olla vaikuttamassa itseään koskevissa asioissa. Varhaiskasvatusta suunniteltaessa, toteutettaessa ja arvioidessa lapsen mielipide ja toivomukset on selvitettävä ja otettava huomioon hänen ikänsä ja kehityksensä edellyttämällä tavalla. Myös lapsen vanhemmilla tai huoltajilla on oltava mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. (Varhaiskasvatustalaki 580/2018, 7B §.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa osallisuuden näkökulma nostetaan arvopuustassa esiin. Lapsella on oikeus ilmaista itseään, mielipiteitään ja ajatuksiaan sekä

tulla ymmärretyksi niillä ilmaisun keinoilla, joita hänellä on. Varhaiskasvatuksen arvopohja nojaa YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen, jossa oikeus osallisuuteen on yksi tärkeimmistä sopimuksen velvoitteista. (OPH 2018, 20–21.) Lapsen kokemukset kuulluksi tulemisesta ja vaikutusmahdollisuuksista varhaiskasvatuksessa toiminnan ideoinnista suunnitteluun, päätöksentekoon, toteutukseen ja arviointiin vaikuttavat sekä myönteisesti lapsen motivaatioon, minäkuvaan ja pätevydentunteeseen (Hujala 2018, 7–8; Turja 2017, 38–50).

Varhaiskasvatuksen tehtäväksi määritellään tukea lasten kehittyviä osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja sekä kannustaa lapsia oma-aloitteisuuteen. Osallisuutta sivutaan oppimiskäsityksen ja laaja-alaisen osaamisen yhteydessä. Varhaiskasvatuksen oppimiskäsitys pohjautuu näkemykseen lapsesta aktiivisena toimijana. Lapsi ei enää ole kasvatushenkilöstön toiminnan kohteena vaan vahvasti osallisena omaan oppimiseen. Oppiminen on kokonaisvaltaista ja sitä tapahtuu kaikkialla. Vertaisryhmä ja kokemus yhteisöön kuulumisesta ovat lapsen oppimisen ja osallisuuden kannalta keskeisiä. (OPH 2018, 24–25.)

Laaja-alainen osaaminen muodostuu tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon kokonaisuudesta. Laaja-alaisen osaamisen tarve nousee ympäröivän maailman muutoksesta. Tietojen ja taitojen omaksumisen lisäksi tarvitaan yhä enemmän kykyä soveltaa ja yhdistää asioita sekä tahtoa toimia muuttuvissa tilanteissa erilaisten ihmisten kanssa. Lapsen arvostava kohtaaminen, lapsen ajatuksien kuunteleminen ja yhdessä toisten lasten ja aikuisten kanssa toimiminen vahvistavat lapsen osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja. Laadukas pedagoginen toiminta sekä lasten ja kasvattajien yhdessä jakamat kokemukset ja pohdinnat edistävät lapsen tietojen, arvojen ja asenteiden kehittymistä. (OPH 2018, 26–27.) Turjan (2007, 167) mukaan lasta innostava toiminta ja kokemus, että hänen mielipiteillään on merkitystä ovat osallisuuden edellytyksenä ja lisäävät lapsen sitoutumista, oppimista ja motivaatiota.

Lisäksi perusteissa tuodaan esiin, että varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri on kokonaisuus, joka rakentuu arvoista ja periaatteista, oppimisympäristöistä ja työtavoista, vuorovaikutuksesta ja ilmapiiristä, henkilöstön osaamisesta sekä johtamisrakenteista ja käytännöistä. Varhaiskasvatuksen rakenteiden ja vuorovaikutuksen tulee osaltaan tukea lapsen osallisuutta ja aktiivista toimijuutta. Lasta arvostavassa ilmapiirissä lapsi tulee kuulluksi ja kokee, että hänen ajatuksensa, tunteensa ja mielipiteensä ovat tärkeitä. (OPH 2018, 28–31.) Myös Turja (2017, 53) pitää lapsen osallisuuden kannalta keskeisenä lapsen kokemusta kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta lapsiryhmän arjessa. Näin



lapsi rohkaistuu ilmaisemaan mielipiteitään ja tunteitaan ja kokee olevansa arvokas ja tärkeä omana itsenään.

### 3.1 Osallisuus käsitteenä

Osallisuuden käsitteen määrittely varhaiskasvatuksen kentällä ei ole ongelmaton, koska se liittyy kaikkeen lasten toimintaan ja sitä voidaan tarkastella eri näkökulmista. Tämän vuoksi osallisuuden määrittely osana varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa on saanut monenlaisia muotoja ja herättänyt myös keskustelua siitä, mitä kaikkea osallisuudella tarkoitetaan. (Leinonen 2014, 16; Stenvall & Seppälä 2008, 10–18; Roos 2016, 54; Veninen & Kangas 2018, 199.) Thomas (2002) on kuvaillut osallisuuden rakentuvan mahdollisuuksien kautta. Osallisuuteen liittyy mahdollisuus valita oma osallistumisensa, mahdollisuus saada tietoa tilanteesta ja omista oikeuksistaan, mahdollisuus vaikuttaa päätöksentekoprosessiin, mahdollisuus ilmaista näkemyksensä ja ajatuksensa, mahdollisuus saada tukea ja apua osallistumiseen sekä mahdollisuus itsenäisiin päätöksiin jollakin tasolla. (Thomas 2002, 174–176.)

Wongin, Zimmermanin ja Parkerin mukaan (2010, 100–114) keskeistä on lapsen kokemus osallisuudestaan ja omista kyvyistään olla määrittelemässä toiminnan sisältöjä ja muotoja. Kiilakoski (2017, 278) ajattelee, että osallisuuden edistämisessä ei ole pelkästään kysymys toimintatapojen ja menetelmien muutoksesta vaan on katsottava lisäksi valtasuhteita. Turjan ym. (2017, 46) puolestaan toteavat, että osallisuus on ennen kaikkea kuulluksi tulemista ja lapsen näkökulman huomioimista. Kiilakoski (2017, 254–255) niin ikään painottaa, että osallisuus ei rajoitu tiettyyn toimintaan vaan se koskee syvällisemmin tapaa, jolla lapsi tulee nähdyksi ja kohdatuksi. Laajasti ymmärrettynä osallisuuden kuuluu mahdollisuus vaikuttaa sekä päätöksentekoon ja toimintaan että toimintaympäristöön (Turja ym. 2017, 46).

Osallisuus edellyttää myös toimijuutta, joka syntyy vuorovaikutuksessa ja vastavuoroisuudesta tilanteessa läsnä olevien kanssa. Osallisuus ja toimijuus ovat osittain päällekkäisiä käsitteitä ja kuvaavat sitä, miten lapsen on mahdollista toimia häntä ympäröivissä toimintaympäristöissä. (Karlsson 2012, 31; Turja ym. 2017, 46.) Toimijuuden läheisen suhteen osallisuuteen tuo esille Virkki (2015, 118–122), joka kuvaa lapsen osallisuutta ja toimijuutta toisiinsa suhteessa olevina, muuttuvina ja kasvattajien toiminnan kautta muotoutuvina. Osallisuus lisääntyy lapsen toimijuuden kokemusten muuttuessa aktiivisemmiksi sen mukaan, miten kasvattajat häneen suhtautuvat. Lipposen ja Kumpulaisen

(2011, 812) mukaan toimijuuteen liittyvät vapaaehtoisuus, vaikutus- ja valinnanmahdollisuus. Lapset eivät ole passiivisia toimijoita vaan vaikuttavat tapahtumien kulkuun. Toimijuus toteutuu ja saa mahdollisuutensa aina vuorovaikutuksessa (Lipponen, Kumpulainen & Hilppö 2013, 160–161). Greeno (2006, 537–540) puolestaan korostaa toimijuudella osallistumisen kautta muodostuvaa identiteettiä ja sitä, että lapsi oppii toimimaan aloitteellisesti ja vastuullisesti. Turja ym. (2017) toteavat, että varhaiskasvatuksessa kasvattajien hierarkkinen suhde lapsiin, aikuisten ja lasten väliset valtakysymykset sekä näkemykset lapsen kompetenttiudesta ovat tekijöitä, jotka voivat estää toimijuutta (Turja ym. 2017, 43).

### **3.2 Varhaiskasvatuksen aloitus tukee lapsen osallisuutta**

Pienen lapsen tulo ja tottuminen päiväkotiryhmään edellyttää kodin ja kasvatushenkilöstön yhteistyötä. Vanhemmilla on mahdollisuus ennen lapsen siirtymistä käydä tutustumassa ja keskustelemassa päiväkodissa lapsen hoitoon, kasvatukseen liittyvistä ajatuksista, kysymyksistään, odotuksistaan ja tunteistaan. Varhaiskasvatuksen aloituskeskustelu on ensimmäinen tärkeä kohtaaminen vanhempien ja päiväkodin välillä. Aloituskeskustelussa henkilöstö saa vanhemmilta arvokasta tietoa lapsen tavoista, tottumuksista, mielenkiinnonkohteista, tarpeista ja päivärytmistä. Vanhemmat saavat puolestaan tietoa lapsiryhmästä, päiväkodin toimintakulttuurista ja vastauksia mieltä askarruttaviin kysymyksiin. Keskustelun pohjana on aloituskeskustelulomake, johon kirjataan sovitut asiat. (Helenius & Lummelahti 2018, 179–180; Karikoski & Tiilikka 2017, 78.)

Pienen lapsen osallisuus toteutuu siirtymävaiheessa vanhempien tukemana ja lapsiryhmässä huomioimalla lapsen siirtymään liittyvät ajatukset ja toiveet, toteuttamalla tutustumistilanteita riittävän pitkän ajanjakson ja keskustelemalla lapsen kokemuksista (Karikoski ym. 2017, 93–94). Lapsi ei ole kuitenkaan passiivinen osa siirtymäänsä. Pieni lapsi haluaa osallistua ja olla osallinen. Tämän voi havaita jo heti lapsen siirtymän alussa: Lapsella on tarve kommunikoida ja yrittää tehdä itsensä ymmärretyksi kasvattajille ja jo pian osallistua sosiaaliseen kanssakäymiseen ja leikkiin vertaisryhmässä. (Munter 2002, 56–57.) Pääasiassa lapsiryhmä ja siinä toimivat kasvattajat kuitenkin säätelevät sitä, miten pienen lapsen yksilöllisyys ja toimintamahdollisuudet pääsevät siirtymässä esiin (Helenius ym. 2018, 168–169). Varhaiskasvatuksen opettaja ja muu henkilöstö ovat siis avainasemassa lapsen osallisuuden toteutumisessa siirtymävaiheessa.

### 3.3 Pienen lapsen osallisuus päiväkodin lapsiryhmässä

Pienen lapsen osallisuuden toteutumisessa lapsiryhmän pedagogisessa toiminnassa vastuu on myös mitä suurimmilta osin henkilöstöllä. Vennisen ja Leinosen mukaan (2013, 45–47) kasvattajan pitää aloittaa siitä, että hän luo toimillaan lapselle turvallisen ympäristön, jossa lapsi voi tuntea itsensä kuulluksi ja osalliseksi. Leinonen (2014) painottaa, että pienen lapsen osallisuus rakentuu nimenomaan lapsen ja aikuisen sekä ryhmän ja yksilön välisessä vuorovaikutuksessa, päivittäin pienissä kohtaamisissa, valintatilanteissa ja yhteiseen toimintaan vaikuttamisessa. Lapsen kuuleminen ei ole suinkaan passiivista kuuntelemista vaan vuorovaikutusta, jossa kasvattaja havainnoi, kyselee, ja keskustelee lapsen näkökulmista. Tämä tapahtuu myös silloin kun lapsi ei ilmaise itseään kielellisesti. (Leinonen 2014, 18.)

Venninen, Leinonen, Lipponen & Ojala (2014) esittävät, että alle kolmivuotiaiden ryhmissä tarvitaan vankempaa ammatillista osaamista verrattuna vanhempien lasten ryhmiin, mikäli pienen lapsen osallisuutta halutaan tukea. Vankemmalla ammatillisuudella (Venninen ym. 2014, 216) tarkoittavat aktiivista kuuntelua, sanattomien eleiden tulkitsemista ja havainnointia. Emilson ja Johansson (2009, 238) puolestaan toteavat, että lapsi ei voi valita osallisuutta ellei aikuinen tarjoa siihen mahdollisuutta. Aikuisen onkin hyvä tiedostaa oman toiminnan merkitys osallisuuden mahdollistajana. Emilson ym. (2006) mainitsevat, että pienen lapsen osallisuuden kannalta tärkeää on osallisuuden mahdollistava opettaja, joka luo merkityksellisen ympäristön ja jossa opettaja on emotionaalisesti läsnä, kannustava ja vuorovaikutuksessa lapseen. Lapsen oppimista ja kehitystä tuetaan tunnistamalla ja tukemalla lapsen aloitteita yhteisessä toiminnassa ja arkisissa tilanteissa. (Emilson ym. 2006, 76.) Myös Kalliala (2008, 30, 2011, 237–253) painottaa, että henkilökunnalta vaaditaan erityistä herkkyyttä tunnistaa lapsen tunteita, aikomuksia ja aloitteita pienen lapsen kasvuprosessin tukijana.

Kultti ym. (2015) selvittivät tapaustutkimuksessaan kahden taaperoikäisen lapsen osallisuutta varhaiskasvatuksessa. Tutkijat väittävät alle kolmivuotiaan lapsen käyttävän paljon kehollisia vihjeitä yrittäessään vaikuttaa ympäristöönsä ja tuodakseen tarpeensa esille. Vielä puhetta tuottamaton lapsi ilmaisee mieltymyksiään ilmein tai esimerkiksi viemällä aikuisen kädestä pitäen kiinnostavan asian äärelle. (Kultti ym. 2015, 273–276.) Myös esineet muodostavat oman kommunikaation muotonsa pienten lasten kanssa toimiessa. Tämä tarkoittaa sitä, että tietyillä esineillä on lapsille ja aikuiselle jaettua symbolista ja kommunikoivaa merkitystä. Esimerkiksi ryhmässä voi olla tietty huopa lukemista

varten ja kun lapsi hakeutuu huovalle, toimii tämä merkinä yhteisestä sovitusta toiminnasta huovan päällä eli lukemisesta. Sama toistuu pienten lasten ryhmissä yleisesti erilaisten esineiden kautta. Esineillä lapsi pystyy tuomaan omat toiveensa ymmärretyksi. Esineiden kautta kommunikointi ja leikkiminen mahdollistaa myös kielellisesti eritaisten lasten keskinäisen leikin. (Kultti, 2014, 209–211.)

Pursi (2019) tutki alle kolmivuotiaiden lapsille suunnattua varhaiskasvatusta lasten keskinäisen ja aikuisen ja lasten leikin näkökulmasta. Tutkimuksessa nousi esiin, että pienten lasten aloitteiden huomaaminen vaatii henkilöstöltä leikkiin osallistumista. Taaperoryhmässä monen osallistujan leikkilisiin kohtaamisiin siirrytään ja niitä ylläpidetään leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttamisen välityksellä. Kasvattajan rooli leikin keskushahmona tukea leikkilisten kohtaamisten rakentamista ja ylläpitämistä ryhmässä. (Pursi 2019, 79–81.) Kultti ym. (2015) nostavat esiin kasvattajan merkittävän roolin ymmärtää lapsen kokemusta, josta hänen itseilmaisunsa kumpuaa. Tämä maalaa kuvan kasvattajasta hyvin sensitiivisenä ja kokonaisvaltaisena kuuntelijana ja havainnoijana. Käytännössä lapsen kuuleminen ja sitä kautta hänen aloitteidensa ja ilmaisunsa ymmärtäminen voisi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että kasvattaja on mukana leikkitilanteessa, kiinnittää huomion lapsien kommunikaation erilaisiin muotoihin ja mihin lapsi osoittaa kiinnostusta, sekä auttaa tarpeen tullen lasta ottamaan käyttöön tai saamaan asian johon lapsi osoittaa kiinnostusta. (Kultti ym. 2015, 375–376.)

Kasvattajan tulee olla herkkä pienen lapsen omille ilmaisutavoille ja käyttää lapselle ominaisia kommunikaatiokeinoja sekä asioiden ajallisesti välitöntä käsittelyä tai niiden palauttamista mieleen erilaisten dokumentointimenetelmien avulla. Jokainen lapsi osaa tehdä aloitteita, kuten ilmeet, ääntelyt tai eleet, kunhan aikuinen osaa vain tulkita ne oikein ja reagoida niihin sopivalla tavalla. Kaikille lapsille tulisi tarjota tasavertaiset mahdollisuudet osallisuuteen päiväkotiryhmässä. (Turja 2011, 30.) Kultin (2014, 209–211) mukaan huomioitavaa on, että myös hiljaisuus itsessään on kommunikoinnin muoto, varsinkin pienellä lapsella tai lapsella, joka tulee lapsiryhmään ummikkona. Karlsson (2012, 49–50) ja Roos (2016, 35, 2015, 164–165) toteavat myös, että on tärkeää ymmärtää lapsen omintakeinen tapa kertoa ja ilmaista itseään. Lapsi voi kertoa sanoilla, kuvilla, eleillä, äänneillä ja leikillä.

Turja (2007) tarkastelee lapsen kuulemistä ja mahdollisuutta osallisuuteen lisäksi kolmesta näkökulmasta, joita ovat yhteiskunnallinen, pedagoginen ja kasvattajan ammatillisen kehittymisen näkökulma. Yhteiskunnallinen näkökulma viittaa moderniin lapsuuskäsitykseen, joka korostaa lasten pätevyyttä ja tasa-arvoisuutta kansalaisina ilmaista

omia mielipiteitään ja näkemyksiään ikäänsä ja kehitystasoaan vastaavalla tavalla. Tämä näkyy keskeisesti Yhdistyneiden kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimuksessa, jossa tunnustetaan lapsen jatkuvasti kehittyvät valmiudet osallistua yhteiskunnallisesti. (Turja 2007, 168–169.) Päiväkodissa osallisuutta tukevalla toimintakulttuurilla pyritään kasvattamaan lapsista demokraattisia kansalaisia ja siksi lapset saavat opetella taitoja toimia ryhmässä (Turja 2018, 66–68).

Pedagogisessa tarkastelukulmassa Turja (2007) painottaa osallisuuden vahvistamista modernin kehitys- ja oppimiskäsityksen perusteella. Tähän liitetään lapsikeskeinen ja lapsilähtöinen kasvatus, jossa konstruktivismin ja sosiokonstruktivismin lähtökohtien mukaan aikuisen tulee selvittää lapsen mielenkiinnon kohteet, ajatukset ja vuorovaikutuksellinen toiminta sosiaalisen ja fyysisen ympäristönsä kanssa voidakseen tarjota merkityksellistä ja sopivan haasteellista toimintaa. Kokemukset merkityksellisestä toiminnasta ja kuulluksi tulemisesta lisäävät lapsen sitoutumista, oppimista ja motivaatiota ryhmässä. (Turja 2007, 170–173.) Turja (2018) tuo esiin, että mikäli lapsen osallisuutta omaan arkeensa halutaan aidosti vahvistaa varhaiskasvatuksessa ja ottaa lapsen aloitteet ja ideat arjen toiminnoissa huomioon, on toimintakulttuuria uskallettava tarkastella perinpohjaisesti. Irrallisissa osallisuushetkissä toiminta rakentuu kasvattajan määrittämään hetkeen, jossa kasvattajalla on valta päättää, milloin lapsen näkemykset huomioidaan ja missä määrin. Osallisuuden arvomaailmaan rakentuvassa toimintakulttuurissa kyse on lähtökohdasta, jossa osallisuus läpäisee kaiken toiminnan. (Turja 2018, 65.)

Ammatillisen kehittymisen tarkastelukulmassa Turjan (2007) mukaan on keskeistä aikuisten asennoituminen lasten esittämiin näkökulmiin ja tilan antaminen vaihtoehtoisille tavoille tehdä ja nähdä asioita lapsiryhmässä. Aikuisen on syytä huomioida, että lapset elävät nykyhetkessä, kun taas aikuiset hahmottavat pitkän aikavälin tavoitteita, jotka suuntaavat lapsia tulevaan. Aikuisen tulee myös jatkuvasti reflektoida ja muuttaa omaa toimintaansa lasten toiminnan suuntaisesti. Ennen kaikkea aikuisella tulee olla herkkyyttä ja taitoa tulkita lasta, sekä riittävästi aikaa lapsen toiminnan havainnoimiseen ja aitoon vuorovaikutukseen. (Turja 2007, 173–176.) Turja (2018) korostaa, että osallisuuden pedagogiikan jalkauttaminen varhaiskasvatukseen arkeen vaatii varhaiskasvattajaa reflektoimaan omaa osallisuuden pedagogiikkaansa. Tämä auttaa varhaiskasvattajaa tietoisemmin asettamaan tavoitteita omalle toiminnalle ja kehittämään pedagogisia toimintatapoja lapsen osallisuuden edistämiseksi. (Turja 2018, 68.)

Osallisuudesta on myös tehty erilaisia malleja, joiden avulla voidaan tarkastella kasvat-tajan oman ajattelun ja toiminnan sekä toimintakulttuurin käsityksiä osallisuudesta. Ven-ninen, Leinonen & Ojala (2010) kiteyttävät osallisuuden mallissaan aikuisen tehtävän osallisuuden tukijana neljään osallisuuden kulmakiveen, joita ovat osallisuuden mahdol-listavien olosuhteiden luominen, halu ja taito kerätä tietoa lapsesta, kyky hyödyntää lap-silta saatava tieto sekä taito kehittää osallisuutta tukevia työtapoja omassa työssään. Lapsen osallisuuden osatekijöitä on lisäksi kahdeksan. Näitä ovat lapsen oikeus iloita itsestään, lapsen tarpeiden täyttyminen, turvassa oppiminen, lapsen vaikuttamiskoke-mukset, omatoimisuuden harjoittelu, vastuuseen kasvaminen, maailman yhteinen tulkit-seminen ja viimeinen osatekijä on lapsen oikeus olla sellaisten aikuisten kasvatettavana, jotka kunnioittavat ja kuuntelevat häntä ja kiinnostuvat lapsen maailmasta yhä uudelleen. Kun kyseiset kaikki osallisuuden osatekijät toteutuvat, lapsen osallisuus mahdollistuu ryhmässä. (Venninen ym. 2010, 62–65.)

Kangas (2016) on puolestaan kehittänyt osallisuuden pedagogisen mallin edellisen Ven-nisen ym. mallin pohjalta ja se sisältää neljä vaihetta. Osallisuuden ytimenä on ajatus jaetusta todellisuudesta. Ensin kasvattajat luovat käytäntöjä, joilla osallisuus mahdol-listetaan. Jaetun todellisuuden näkökulmasta tämä tarkoittaa kokemusten jakamista yhtei-sen tekemisen, keskustelun ja leikkien puitteissa lapsiryhmässä. Toisessa vaiheessa kasvattajat keräävät tietoa lapsesta pyrkimyksenä ymmärtää lapsen näkökulmaa. Kol-mannessa vaiheessa osallisuus rakentuu edelleen yhteisessä toiminnassa, johon sekä lapset että kasvattajat tuovat sisältöä. Neljännessä vaiheessa korostuu kasvattajan rooli osallisuutta tukevien käytäntöjen luomisessa. (Kangas 2016, 56–58.)

Lapsen osallisuutta on usein kuvattu Hartin (1997) ja Shierin (2001) tasomallien avulla varhaiskasvatuksessa. Hartin (1997) tikaspuumallissa on kahdeksan askelmaa ja siinä lapsen osallisuus lisääntyy kasvattajan valtasuhteiden muuttumisesta sen mukaan, kuinka paljon lapsille annetaan tietoa toiminnan mahdollisuuksista ja kuinka paljon lapsi saa olla päättämässä asioista. Jaettu päätöksenteko kasvattajien kanssa osoittaa osal-lisuuden korkeinta tasoa. Tällöin lapset saavat tehdä aloitteita ja ovat toiminnassa ja projekteissa mukana yhdessä aikuisen kanssa. (Hart 1997, 40–46.)

Shierin (2001) viisiportaisessa mallissa lapsen osallisuuden mahdollisuudet lisääntyvät vuorovaikutuksessa kasvattajan kanssa vähitellen siten, että ensin lasta kuullaan. Sitten lasta tuetaan ilmaisemaan omia mielipiteitään ja lapsen näkökulmat otetaan huomioon toiminnassa. Tästä edelleen lapsi otetaan mukaan päätöksen tekoon sekä tasavertai-seen neuvotteluun kasvattajan kanssa. Kukin osallisuuden taso edellyttää kasvattajan

kykyjen, mahdollisuuksien ja velvoitteiden tarkastelua suhteessa lapsen osallisuuteen. Kasvattajan tehtävänä luoda toimintakulttuuri, jossa valtaa ja vastuuta jaetaan ja neuvotellaan tasavertaisesti lapsen kanssa. (Shier 2001, 111–113.)

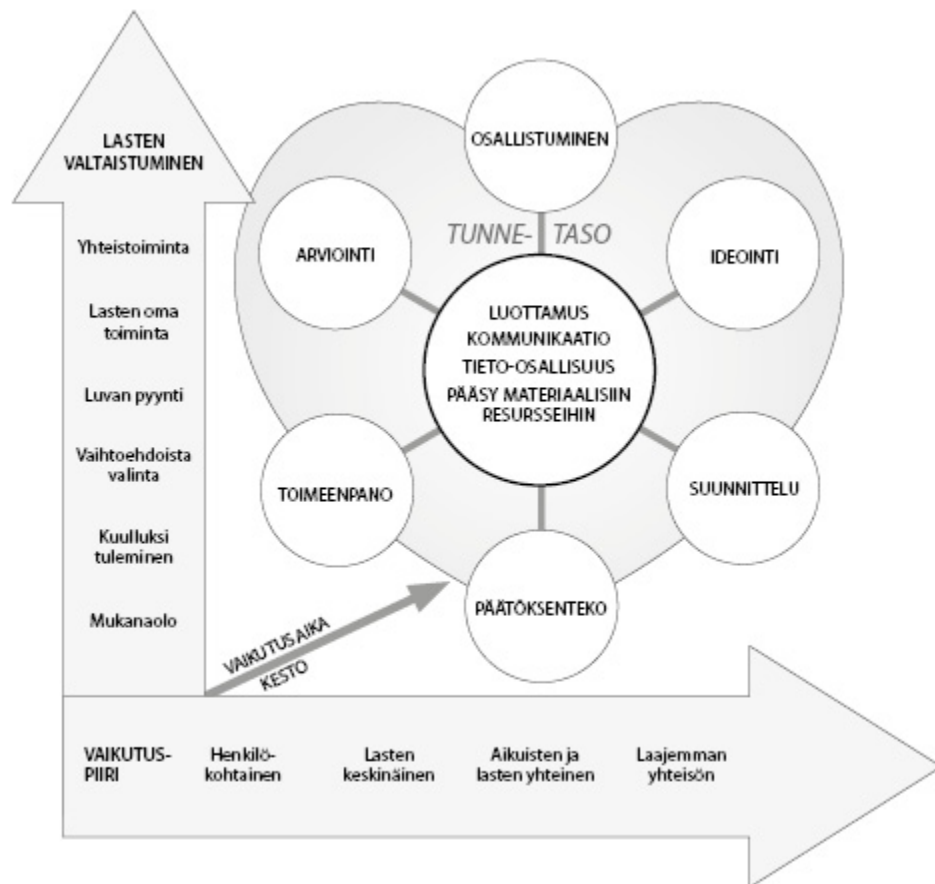
Tämä tutkimus perustuu 1–3- vuotiaan lapsen osallisuuden tutkimiseen lapsen vasuprosessissa. Nykyään lapsen yksilöllistä varhaiskasvatusta suunnitellaan yhdessä lapsen, vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa. Suunnittelulla pyritään varmistamaan lapsen yksilöllinen huomiointi ja osallisuus lapsiryhmän pedagogisessa toiminnassa. Lisäksi sen tarkoituksena on toteuttaa kodin ja varhaiskasvatuksen yhteistyötä. Tässä tutkimuksessa osallisuus nähdään lapsen vahvuuksien, toiveiden ja tarpeiden huomioimisena ja lapsen mahdollisuutena vaikuttaa oman vasunsa suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Osallisuus syntyy lapsen kuulemisesta, näkemisestä ja tuntemisesta vasuprosessissa. Koska tutkimuksen tarkoituksena on hahmottaa kuvaa siitä, miten varhaiskasvatuksen opettajat määrittelevät lapsen osallisuuden vasuprosessissa ja millaiset tekijät edistävät lapsen osallisuutta vasun valmistelu, suunnittelu, toteutus ja arviointi vaiheissa on peruteltua tarkastella osallisuuden käsitettä myös laajemmin.

### 3.4 Lapsen osallisuus Turjan mallin mukaan

Tässä tutkimuksessa lapsen osallisuutta tarkastellaan Turjan mallin näkökulmasta, joka nojautuu yllä kuvaamiin Hartin (1992) ja Shierin (2001) tasomalleihin. Turjan osallisuuden malli valittiin tähän tutkimukseen tietoisena siitä, että sen on vain yksi tapa tarkastella osallisuuden ilmiötä. Turjan teoria antaa kuitenkin moninäkökulmaisen ja käytännönläheisen perustan tarkastella lapsen osallisuutta. Turjan (2017) mukaan malli keskittyy varhaiskasvatustoimintaan ja koskee lapsen osallisuuden tukemista, mutta sitä on mahdollista hyödyntää myös kasvatusyhteisöjen toimintakulttuurin ja vanhempien toiminnan tarkastelussa. Malli antaa tukevan perustan työyhteisöissä käytävälle keskustelulle osallisuuden pedagogiikasta sen suunnittelemisen, toteutumisen, arvioinnin ja kehittämisen näkökulmista. (Turja 2017, 46.)

Turjan (2017) mallissa osallisuuden toteutumiselle asetetaan tietyt perusedellytyksiä. Näitä ovat *luottamus itseen ja muihin* sekä *kieleen ja kommunikaatioon, tiedonsaantiin* ja *materiaalisiin resursseihin* liittyvät ehdot osallisuuden lähtökohtana (Turja 2017, 48–50; Turja & Vuorisalo 2017, 48–49.). Nämä edellytykset on tunnistettava, jotta lapsen osallisuutta voidaan vahvistaa. Lisäksi mallissa lapsen osallisuutta kuvataan moniulot-

teisenä prosessina, jossa osallisuus toteutuu *lapsen valtaistumisen, vaikuttamisen laajuuden ja ajallisen ulottuvuuden* kautta. (Turja 2017; 51–53; Turja ym.2017, 51–54.) Turjan (2017, 48) malli lapsen osallisuuden tukemiseksi on esitetty kuviossa 1.



Kuvio 1. Turjan malli lapsen osallisuudesta (Turja 2017)

Turjan (2017) mukaan osallisuus edellyttää *luottamusta itseensä ja toisiinsa* siinä yhteisössä ja tilanteessa, jossa toimitaan. Tämä koskee sekä lasta että aikuisia. Lapsen on voitava luottaa itseensä ja ympäristöönsä samoin kuin kasvattajien on luotettava itseensä ja lapsen toimijana. Useat lapset tarvitsevat ensin turvallisuuden tunteen ja rohkaisua, jotta pystyvät ilmaisemaan itseään. Lapsen on saatava kokemuksia siitä, että hänen näkemyksensä huomioidaan. Luottamus korostuu niissä tilanteissa, joissa aikuinen on valmis luopumaan tai joustamaan omista ennakkosuunnitelmistaan suunnitellakseen ja toteuttaakseen toimintaa ryhmässä yhdessä lasten kanssa. Tämä voi aiheuttaa epävarmuutta,



koska kasvattaja ei voi olla varma lopputuloksesta. Osallisuudesta saadut kokemukset kuitenkin vahvistavat niin lapsissa kuin kasvattajissakin yhteenkuuluvuuden- ja pätevyys-tunnetta. (Turja 2017, 49; Turja ym. 2017, 49–50.)

Osallisuus vaatii aina toteutuakseen myös *yhteisen kielen*, jonka avulla voidaan kommunikoida, esittää toiveita ja ehdotuksia, tulla kuulluksi, saada tietoa ja käydä neuvotteluja. Lapsiryhmät ovat erilaisia ja käytössä oleva kieli voi olla verbaalista tai non-verbaalista, kuten kuviin, eleisiin ja ilmeisiin perustuvaa kieltä. Merkityksellistä lapsen osallisuuden kannalta on kasvattajan kyky lapsen herkkään havainnointiin, lapsen kommunikaation tukemiseen ja merkityksenantojen tulkintaan. Lapsen osallisuutta voidaan tukea kuvien avulla, vaihtoehtoisin kommunikaatiomenetelmin, oppimisympäristön esillepanolla sekä dokumentoimalla toimintaa. Pienen lapsen vanhemmilla myös keskeinen rooli tuoda lapsensa ääntä kuuluviin varhaiskasvatuksessa. Kyky ymmärtää ympäristöään ja kokemus kuulluksi tulemisesta vaikuttaa siten lapsen luottamuksen kasvuun itseä ja muita kohtaan. (Turja 2017, 50, 54; Turja ym. 2017, 48.)

Lapsen *mahdollisuudet tiedonsaantiin* toteutettavan toiminnan lähtökohdista ja ympäristöstä on osallisuuden toteutumisen perustana (Turja 2017, 50). Tiedonsaanti määrittelee keskeisesti lasten osallisuuden mahdollisuuksia myös Hartin (1992) mukaan. Aikuisten vastuulla on antaa toiminnasta tietoa sellaisessa muodossa, että lapsi voi sen ymmärtää ja ottaa vastaan. Turja ym. (2017) toteavat, että lapsen mahdollisuudet esittää omia ideoita ja suunnitella ja päättää yhdessä asioista ryhmän toimintaan tai tiettyyn tilanteeseen liittyen edellyttää riittävän tiedon saamista aiheesta, ympäristöstä, toimintavaihtoehtoista, materiaaleista ja välineistä. Muistin tueksi voivat välineet ja materiaalit olla esillä ja toimintamahdollisuuksista voi tehdä kuvakansion. Ryhmän säännöt voivat myös olla näkyvillä ja lapselle ymmärrettävässä muodossa. (Turja ym. 2017, 48–50.)

*Materiaaliset resurssit* tarkoittavat Turjan (2017) mukaan oppimisympäristöä; päiväkodin tiloja, materiaaleja ja välineitä, joita on lasten saatavilla ja mahdollista käyttää. Mahdollisuudet materiaalien ja tilojen käyttämiseen ovat monesti kuitenkin rajalliset. Rajallisuus näkyy siinä, etteivät lapset pääse kaikkiin tiloihin tai tilojen käyttötapaa on säädelty tai aikataulutettu. Välineiden ja lelujen käytössä voi lisäksi olla aikuisten asettamia rajoitteita. Niitä otetaan käyttöön, kun aikuinen ehtii ja suostuu ottamaan niitä esiin tai yksinkertaisesti lapsen eivät tiedä tiettyjen lelujen ja välineiden olemassaolosta. (Turja 2017, 50.) Turja ym. (2017, 49) mainitsevat, että päiväkodissa voi olla myös leikkialueita tai toimintavälineitä, jotka katsotaan kuuluvaksi vain toiselle sukupuolelle. Lapsen osallisuuden toteutumiseen käytännössä vaikuttavat siis sekä tilat että välineiden saatavuus.

Lisäksi Turja (2017) tarkastelee lasten osallisuuden toteutumista kolmen ulottuvuuden kautta, joita ovat *valtaistuminen* tai *voimaantuminen*, *vaikuttamisen laajuus* ja *ajallinen ulottuvuus*. Osallisuuteen liittyy myös tunnetaso. Myönteiset kokemukset osallisuudesta ja tietoiseksi tuleminen omasta vaikuttamisesta kasvattavat luottamusta itseän ja toisiin lapsiin ja aikuisiin sekä lisäävät yhteisöllisyyden, ilon, sitoutumisen, voimaantumisen tunteita. (Turja 2017, 51–53.)

Ensimmäinen ulottuvuus tarkastelee osallisuutta lapsen ja aikuisen välisenä valtasuhteena ja sitä kutsutaan *valtaistumisen* tai *voimaantumisen ulottuvuudeksi*. (Turja 2017, 51; Turja & Vuorisalo 2017, 51). Myös Hart (1992) ja Shier (2001) ovat kuvanneet tätä valtasuhteen vaihtelua ja sen kautta määräytyvää lapsen osallisuuden astetta omilla osallisuuden tasomalleillaan. Turjan (2017) mukaan valtaistumisen ulottuvuus voidaan jakaa vielä kolmeen osaan, jotka ovat aikuisten johtama toiminta, jossa lasten osallisuus on ehdollista, lasten johtama toiminta, jossa aikuiset ovat avustavassa roolissa tai seuraavat sivusta sekä yhdessä rakennetut ja neuvotellut tilanteet, joissa toteutuu lasten ja aikuisten yhteistoiminta (Turja 2017, 51).

Lapsen valtaistumiseen vaikuttavat lapsen kyky ilmaista itseään ja kyky tehdä aloitteita. Pienen lapsen osallisuus alkaa mukanaolosta ja osallistumisesta toisten järjestämään toimintaan. Kasvattajan tuella pienet lapset harjoittelevat tekemällä valintoja ja vähitellen ehdotuksia koskien omaa toimintaa. Kasvattajan tehtävänä on aktiivisesti tukea lasta ilmaisemaan itseään ja ajatuksiaan ja varmistaa, lasten tasavertainen osallisuus toiminnan pitkäjänteiseen suunnitteluun. Kasvattajan on lisäksi huomioitava, että jokainen lapsi tulee kuulluksi ja voi vaikuttaa hänelle sopivilla tavoilla. Lapselle on oikeus valita osallisuutensa aste ja tapa. (Turja 2017, 51; Turja ym.2017, 51–52.) Vennisen ja Leinosen (2013,) mukaan lapsen osallisuuden tukeminen pedagogisin keinoin edellyttääkin siihen liittyvien eri osatekijöiden tunnistamista. Näitä ovat mahdollisuus tehdä aloitteita ja valintoja, neuvotella ja harjoitella vastuunkantamista sekä iloita osallistumisesta ryhmään ja kokea, että muutkin iloitsevat lapsen läsnäolosta. (Venninen ym.2013, 45–47.)

Osallisuuden *vaikutuspiiri* muodostaa seuraavan ulottuvuuden. Tähän sisältyy osallisuuden aihe ja keitä kaikkia toiminnan vaikutuspiiri koskee. Pienemmän lapsen kohdalla osallisuus toteutuu omiin henkilökohtaisiin asioihin vaikuttamisena. Isommilla lapsilla on jo enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa oman toimintansa ja leikkiensä lisäksi koko ryhmää koskeviin asioihin. Lapsen vaikuttaminen voi myös ulottua ryhmää koskevien sääntöjen ja toimintasuunnitelmien laatimiseen, lelujen ja välineiden hankintaan tai toiminta-

tilojen muokkaamiseen. Lapsen osallisuus voi koskea laajempaakin yhteisöä, kuten päiväkodin yhteisiä toimintaympäristöjä ja erilaisia toimintavuoden tapahtumia, perheitä ja ympäröivää yhteisöä. (Turja 2017, 52; Turja ym.2017, 53.)

Turja (2017) toteaa, että lapsen on helpointa vaikuttaa itseään henkilökohtaisesti koskeviin asioihin kuten juominen, syöminen ja leikkiminen. Vapaan leikin tilanteissa lapsi pääsee myös vaikuttamaan. Lisäksi yksittäisten aikuisjohtoisten tuokioiden sisältöön ja kulkuun lapset voivat päästä vaikuttamaan. Harvemmin lapset pääsevät vaikuttamaan pitkäkestoisten projektien ideointiin ja suunnitteluun tai toimintatilojen muokkaamiseen, hankintoihin tai päivärytmistä tai säännöistä sopimiseen yhdessä aikuisten kanssa. (Turja 2017, 52.) Lapsen mielipiteen kuuleminen ja hänen ottaminen mukaan yhteisen toiminnan suunnitteluun sekä päätöksentekoon ei tarkoita sitä, että kasvattajan pitäisi aina pyrkiä toteuttamaan lapsen toiveet. Sen sijaan osallisuuden mahdollistaminen tarkoittaa demokraattisten toimintaperiaatteiden vähittäistä yhdessä opettelua, eri osapuolten kuulemistä, neuvottelua ja sopimista. Kun lapsi saa kuulla muiden lasten ja aikuisten näkemyksiä ja niiden perusteluja sekä joutuu itse perustelemaan omia näkemyksiään, lapsi saa kokemuksia muiden ajatusmaailman tiedostamisesta ja muiden asemaan asettumisesta. (Turja 2011, 31–32; Turja ym. 2017, 54–55.)

Turjan (2017) mallissa *ajallinen ulottuvuus* kuvaa osallisuuteen liittyvän toiminnan kestoa ja vaikutusten kertaluontoisuutta tai kauaskantoisuutta. Lapselle osallisuutta tarjoava toiminta, voi olla lyhyt-tai pitkäkestoista ja vaikutuksiltaan kertaluonteista tai kauaskantoista. Kertaluonteiseen toimintaan lapsen on helpompi päästä vaikuttamaan esimerkiksi omaehtoiseen leikkiin kuin pysyvämpiin asioihin, kuten ryhmän toimintaa koskevien sääntöjen laadintaan tai ympäristön muokkaukseen. (Turja 2017, 52–53.) Turja (2018) painottaa dokumentointia tärkeänä työtapana osallisuuden pedagogiikassa. Dokumenttoimalla voidaan vaikuttaa toiminnan keston ja vaikutusaikaan. Dokumentoinnin avulla mahdollistuu mieleen palauttaminen, näkyväksi tekeminen, reflektointi, arviointi ja toiminnan eteenpäin ideointi. (Turja 2018, 69–70.)

Osallisuuskokemukset vaikuttavat myös lapsen tunteisiin eri tavoin. Myönteiset osallisuuden kokemukset rakentavat perustan osallisuuden mahdollistavalle ilmapiirille ryhmässä vahvistaen lapsen yksilöllisiä osallisuuden voimavaroja. Tunnetasolla osallisuudesta saadut kokemukset vahvistavat yhteenkuuluvuutta, hyväksytyksi tulemistä ja pätevyyttä niin lapsilla kuin aikuisilla. Lasten tietoisuus kuulluksi tulemisesta ja mahdollisuuksista vaikuttaa vahvistavat lasten myönteistä minäkuva. (Turja 2017, 53). Tämä lisää lapsen itsetuntoa ja voimaantumisen tunnetta (Turja 2007, 171). Karlsson ja Riihelä

(2012) tuovat esille tutkimusta sadutuksesta sekä sen vaikutuksesta itsetuntoon. Sadutuksen kautta voivat lapsen osaaminen ja positiiviset puolet tulla esiin. Lapsen itsetuntoa vahvistavina vaikuttavina tekijöinä ovat olleet jakamattoman huomion saaminen, ilmaisumahdollisuuksien lisääminen ja kokemus pärjäämisestä ja oppimisesta. (Karlsson ym. 2012, 173–175.)

Turja (2018) tuo esille, että uusi varhaiskasvatuslaki ja uusittu opetussuunnitelma painottavat nyt aikaisempaa selkeämmin sekä toiminnan pedagogisuutta että lasten ja vanhempien osallisuutta varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatus kostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta ja lapset ja heidän huoltajansa tulee ottaa mukaan sekä toiminnan suunnitteluun, toteutukseen, dokumentointiin että arviointiin. Tämä koskee niin lasten henkilökohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmia kuin lapsiryhmässä ja myös laajemmin koko päiväkotiyksikössä toteutettavaa toimintaa. (Turja 2018, 67.)

Karila (2013, 27) mukaan lapsen oman äänen kuulemisesta, osallisuudesta ja toimijuudesta on tullut osa varhaiskasvatuksen toiminnan vaatimuksia ja pedagogiikkaa.

Heikka, Kettukangas, Fonsen & Vlasov (2018, 36) puolestaan korostavat, että varhaispedagogiikan toiminnan suunnittelun keskiössä ovat lapsen osallisuus ja oikeudet, joilla tarkoitetaan lapsen oikeutta olla mukana vaikuttamassa, toteuttamassa ja arvioimassa omaan elämäänsä liittyviä asioita. Karlsson (2012) toteaa, että on pohdittava, mitä lapsen ääni merkitsee. Onko riittävää se, että lapset saavat puhua vai pyritäänkö ymmärtämään, mikä lapsesta on tärkeää? Se, miten lapsesta ja hänen näkökulmistaan puhuminen todentuu ja lapsen ääni tulee esiin arjessa on ratkaisevaa osallisuudessa. (Karlsson 2012, 49–50.) Turja (2018, 78) muistuttaa, että osallisuuden pedagogiikan jalkauttamisessa käytäntöön on viime kädessä kysymys varhaiskasvattajan omasta oppimisprosessista, jossa teoriassa tai käsitteellisesti opittua siirretään ja sovelletaan omaan toimintaan lapsiryhmässä.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on kuvata varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä 1–3-vuotiaan lapsen osallisuudesta vasuprosessissa. Lapsen vasun laatiminen nähdään tässä tutkimuksessa prosessina, johon kuuluu valmistautuminen lapsen vasu-keskusteluun, keskustelu ja suunnitelman laadinta, vasun toteuttaminen ja tavoitteiden toteutumisen seuranta ja arviointi. Tutkimuksessani pyrin kartoittamaan, kuinka 1–3-vuotiaan lapsen osallisuus toteutuu vasuprosessissa? Tarkoituksenani on selvittää tekijöitä, joilla on vaikutusta lapsen osallisuuteen vastaamalla seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millä tavoin osallisuus määritellään osana 1–3-vuotiaan lapsen vasuprosessia?
2. Millaiset tekijät edistävät 1–3-vuotiaan lapsen osallisuuden toteutumista vasuprosessissa?

Lapsen oikeus ilmaista näkemyksensä ja saada ne huomioiduksi itseään koskevilla asioilla on lapselle kuuluva ihmis- ja perusoikeus. Lapsen osallisuus on turvattu YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen 12 artiklassa (Lapsen oikeuksien sopimus 1989). Sama oikeus lapselle on taattu myös perustuslaissamme (PL 6.3 §). Varhaiskasvatuksella on tärkeä tehtävä lapsen oikeuksien toteuttamisessa. Varhaiskasvatustilanne asettaa kasvattajille velvoitteen huomioida lapsen toiveet ja mielipiteet vasuprosessin eri vaiheissa iän ja kehitystason mukaisesti. (23 §). Henkilöstön tehtävänä on selvittää lapsen näkökulma ja kirjata se lapsen henkilökohtaiseen vasuun (OPH 2018, 10.) Tällä hetkellä on tärkeää nostaa esiin keinoja, joilla edistää erityisesti pienen 1–3-vuotiaan lapsen osallisuutta vasuprosessissa, sillä tutkimusten mukaan (Hangasmaa 2014, 178–179; Repo ym. 2019) ikä näyttää olevan este lapsen osallisuudelle vasua laadittaessa. Jotta varhaiskasvatuksen opettaja voi tukea lapsen osallisuutta vasuprosessissa, on myös ymmärrettävä se, mitä osallisuudella tarkoitetaan.

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 5.1 Tutkimuksen kohde ja lähestymistapa

Tämä tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen. Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on tutkittavan ilmiön tulkinta, ymmärtäminen ja merkityksenanto. Näin ollen tutkimuksen kautta ei tavoiteta objektiivista todellisuutta ja pyritä yleistykseen. (Anttila, 2000, 180–184.) Kanasen (2017) mukaan laadullinen tutkimus tarjoaa uuden tavan ymmärtää ilmiötä syvällisemmin ja tuottaa selityksen käytännöstä eli empiriasta. Laadullinen tutkimus on usein kuvailevaa ja sen päättely perustuu induktioon eli edetään yksittäisistä havainnoista tuloksiin. Puhutaan myös aineistolähtöisestä tutkimuksesta. (Kananen, 2017, 35.) Laadullisessa tutkimuksessa korostetaan ihmistä elämismaailmansa kokijana, havainnoijana ja toimijana. Nämä kokemukset, havainnot ja toiminnot väriytyvät suhteessa aikaan, paikkaan ja tilanteisiin (Lindblom-Ylänne, Paavilainen, Pehkonen & Ronkainen 2014, 81–83.)

Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on muodostaa kuvaa varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksistä liittyen 1–3- vuotiaiden lasten osallisuuteen vasuprosessissa. Varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset lapsen vasu prosessista muodostavat olennaisen perustan, jonka kautta tuotetaan ja sanoitetaan kokemusta osallisuudesta. Tutkimuksen tekeminen on lisäksi henkilökohtainen prosessi. Laadullisessa tutkimuksessa tiedon keruun ja analysoinnin suorittaa itse tutkija, jonka kautta myös tutkimustulokset muovautuvat (Anttila 2000, 181; Kananen 2017). Näin ollen oma työkokemukseni sekä lastentarhanopettajana että tällä hetkellä varhaiskasvatuksen erityisopettajana vaikuttavat esiymmärrykseeni aiheesta tässä tutkimuksessa. Omat kokemukseni vaikuttavat myöskin inhimillisesti tutkimuksen ja aineiston tulkintaan. Pyrkimyksenäni kuitenkin on yrittää tunnistaa omat esioletukseni, uskomukseni ja arvostukseni.

### 5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tähän tutkimukseen osallistui seitsemän varhaiskasvatuksenopettajaa eräästä Itä-Uudenmaan kaupungista. Varhaiskasvatuksenopettajat työskentelivät erilaisissa lapsiryhmissä, joissa oli myös iältään 1–3- vuotiaita lapsia. He olivat käyneet lapsen vasu- keskusteluja ja laatineet lapsen vasuja uuden varhaiskasvatuslain ja perusteiden ilmestymisen jälkeen. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää löytää tiedonantajiksi henkilöitä, jotka tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä on siitä kokemusta

siitä. Tällöin tiedonantajien valinta on harkittua ja tarkoitukseen sopivaa eikä satunnaista. (Tuomi & Sarajärvi, 2018) Valitsin lisäksi haastateltaviksi nimenomaan varhaiskasvatuksen opettajat, koska uusien valtakunnallisten ohjeiden mukaan lapsen vasun laatimisesta päiväkodissa vastaa varhaiskasvatuksen opettaja. Haastateltavia oli yhteensä kuudesta eri päiväkodista ja heistä kuusi oli naisia ja yksi mies. Työkokemusta varhaiskasvatuksen opettajilla oli 1,5 vuodesta 27 vuoteen.

### 5.3 Tutkimuksen toteutus ja aineiston keruu

Tutkimusluvan myöntämisen jälkeen lähetin kaupungin kaikkiin kunnallisten, suomenkielisten päiväkotien johtajille saatekirjeen, jonka pyysin välittämään 0–3- vuotiaiden ryhmässä toimiville varhaiskasvatuksen opettajille. (liite 2) Saatekirjeessä kerrottiin tutkimuksesta, sen tarkoituksesta ja haastateltavien anonymiteetin suojaamisesta. Saatekirjeen lähettämisen jälkeen haastateltavaksi ilmoittautui yksi varhaiskasvatuksenopettaja. Kävin tämän jälkeen vähän ennen pyytämääni määräaikaa mennessä ilmoittautua lisäksi paikan päällä kaupungin eri päiväkodeissa kysymässä suoraan varhaiskasvatuksenopettajilta halukkuutta osallistua haastatteluun. Viisi varhaiskasvatuksen opettajaa suostui sitten haastateltaviksi. Haastateltavien kanssa sovittiin sähköpostitse haastattelupäivä ja samalla lähetettiin teemahaastattelukysymykset. (liite 3) Yksi varhaiskasvatuksen opettaja ilmoittautui vielä haastatteluun halukkaaksi määräajan jälkeen. Joten yhteensä haastateltavia varhaiskasvatuksen opettajia oli seitsemän.

Tutkimukseni aineisto koostuu seitsemästä varhaiskasvatuksenopettajan teemahaastattelusta. Tiedonhankintamenetelmänä haastattelun etuna on muun muassa se, että se on joustava, kysymyksiä voi lisätä, vastaaja voi nostaa ilmiöitä, joita haastattelija ei ole huomannut ja joihin haastattelija voi tarttua, kun ollaan suorassa kontaktissa. Haastattelussa kysymyksiä voi myös esittää siinä järjestyksessä, kun haastattelija katsoo aiheelliseksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 84–88.) Teemahaastattelussa teemat käydään läpi keskustellen ja haastateltavan saadessa vapaasti kertoa tutkittavasta ilmiöstä. Tarpeen mukaan tutkija voi tehdä tarkentavia kysymyksiä. (Kananen 2017,89–93.) Teemahaastattelussa ei voi kuitenkaan kysellä mitä tahansa vaan siinä tarkoitus on löytää merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja ongelmanasettelun tai tutkimustehtävän mukaisesti. Etukäteen valitut teemat perustuvat periaatteessa tutkimuksen viitekehyksen eli tutkittavasta ilmiöstä jo tiedettyyn. Teemahaastattelussa käydään siis läpi samat teemat, mutta kysymysten muotoilu ja järjestys saattaa vaihdella. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 11–12.)

Haastattelut olivat yksilöhaastatteluita, jotka toteutettiin touko-kesäkuussa 2018 kunkin haastateltavan työpaikalla rauhallisessa tilassa. Tavoitteena oli luoda haastattelutilanteesta avoin, keskusteleva ja luottamuksellinen. Haastattelutilanteessa oli mukana teemahaastattelurunko ja kaupungissa käytössä oleva lapsen vasu lomake. Keskustelussa seurattiin haastattelurunkoa, mutta myös tarkentavia ja täydentäviä kysymyksiä esitettiin. Etukäteen määriteltujen teemojen avulla pyrkimyksenä oli saada merkityksellisiä vastauksia tutkimusongelmien ratkaisemiseksi (Anttila 2000 180–184; Tuomi & Sarajärvi 2018, 88.) Tässä tutkimuksessa haastattelun teemat jaettiin kuuteen osaan, joita olivat taustatiedot, lapsen osallisuuden määrittely, valmistautuminen lapsen vasun laadintaan, lapsen vasu- keskustelu ja suunnitelman laatiminen, lapsen vasulomake ja jotain muuta, mitä haluat kertoa tai mainita aiheeseen 1–3- vuotiaan lapsen osallisuus vasun suunnitteluprosessissa. Haastattelut tallennettiin sekä äänittämällä tallentimella että kännykkään. Tallennukset toimivat moitteettomasti, joten haastattelut saatiin tarkasti tallennettua. Haastattelut kestivät 40- 80 minuuttia.

## 5.4 Aineiston analyysi

Ennen analyysiä haastattelututkimuksessa analyysiä varten nauhoitetut aineistot muutetaan kirjoitettuun muotoon eli litteroidaan. Litterointi siis muodostaa haastattelututkimuksen tutkimusaineiston. (Ruusuvuori ym. 2005,16.) Litterointi ei ole varsinaista aineiston analyysiä, koska kyseessä on pelkkä aineiston muuttaminen muodosta toiseen. Litteraation tarkkuutta määrittävät tutkimustehtävä ja analyysitapa. (Kananen 2017, 134–135. ) Tässä tutkimuksessa haastatteluaineiston litteraatio aloitettiin heti haastattelujen jälkeen. Litteroinnissa käytettiin Express scribeä, joka on transkriptio-ohjelma. Siinä voi ohjelmoida pikanäppäimiä äänitiedoston pysäyttämiseksi, uudelleenkelaukseksi ja nopeuttamiseksi, mikä helpottaa litterointia. Tunnistetietojen poistamiseksi haastateltavat anonymisoitiin ja numeroitiin. Litteraatio tehtiin sanatarkasti, mutta siitä jätettiin pois täytesanat ja yksittäiset äännähdykset, sillä analyysin kannalta niitä ei koettu tärkeiksi. Litteroitua tekstiä saatiin yhteensä 67 sivua.

Aineiston analysointi alkaa aineistoon tutustumisesta, järjestämisestä ja rajaamisesta. Laadullisen aineiston analyysissä aineiston luokittelu, analyysi ja tulkinta kietoutuvat yhteen. Aineiston keruu, siihen tutustuminen ja alustavien analyysien tekeminen on hyvä aloittaa samanaikaisesti ja mahdollisimman varhain. (Kananen 2017, 131; Tuomi & Sarajärvi 2018, 104-105.) Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen toteavat, (2010, 12) toteavat,



että laadullinen aineisto harvoin tarjoaa suoria vastauksia tutkimusongelmiin vaan tarvitaan analyttisiä kysymyksiä, jotka tarkentuvat ja muotoutuvat vielä analysoinnin aikana. Tämän tutkimuksen aineiston analyysissä edettiin aineistolähtöisesti aineiston redusoinnin, klusteroinnin ja abstrahoinnin kautta. Haastattelun litteroinneista tehtiin pelkistettyjä ilmauksia eli ne redusoiitiin. Aineiston redusoinnissa on kysymys aineiston pelkistämisestä, jolloin siitä karsitaan tutkimukselle epäolennainen pois ja etsitään asioita, jotka kuvaavat tutkimustehtävää. Pelkistäminen voi olla joko informaation tiivistämistä tai pilkkomista osiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–127.)

Aloitin analyysin tutustumalla aineistoon lukemalla kaikkien haastateltavien kopioidut vastaukset useampaan kertaan ja samalla sain yleiskuvan aineiston sisällöstä. Seuraavilla lukukerroilla tein alleviivauksia ja välimerkintöjä tutkimusvastauksista ottamiini kopioihin. Etsin aineistosta ja alleviivasin eri värein varhaiskasvatuksen opettajien kuvaamia lapsen osallisuuteen liittyviä tilanteita ja konkreettisia tekoja, joilla varhaiskasvatuksen opettajat mahdollistivat lapsen kuulemisen sekä usein toistuvia ilmauksia. Tämän jälkeen aineisto käytiin vielä kokonaisuudessaan läpi tutkimuskysymys kerrallaan etsien erityisesti puheenvuoroja, joissa vastataan tiettyyn tutkimuskysymykseen. Nämä ilmaisut merkittiin värikoodeilla ja kerättiin jokaisen teeman alle oma Word-tiedostonsa.

Klusterointivaiheessa pelkistettyjä ilmauksia ryhmitellään samaa tarkoittaviin joukkoihin ja otsikoksi luodaan niitä kuvaava alaluokka. Klusterointi tarkoittaa aineiston ryhmittelyä ja tällöin aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset käydään läpi tarkasti ja aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi sekä nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Alaluokkia yksinkertaistetaan vielä yläluokiksi, pelkistämällä ja karsimalla kuvailevuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124) Kaikki pelkistetyt ilmaukset, alaluokat ja yläluokat koottiin taulukkomuotoon. Tällä tavoin pyrin varmistamaan, että kaikkia haastatteluja on hyödynnetty kattavasti analyysin läpi. Esimerkki pelkistettyjen ilmausten, ala- ja yläluokkien muodostumisesta on esitetty taulukossa 1.

Taulukko 1. Aineiston analyysiesimerkki

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
<b>Osallisuuden määrittely</b> -Lapsia havainnoidaan ja selvitetään vahvuuksia ja mieltymyksiä (H1)	Lapsia havainnoidaan ja tunnistetaan lapsen vahvuuksia kiinnostuksen kohteita ja tarpeita sekä lapselle ominaiset tavat toimia	<b>Lapsen toiveet ja tarpeet näkyviksi havainnoidalla</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>-Lapsen havainnoiminen ja mielenkiinnonkohteiden löytäminen (H4)</li> <li>-Lapsen kehitystä havainnoidaan ja arvioidaan (H2)</li> <li>-Lapsen tarpeiden selvittäminen (H2, H4, H6)</li> <li>-Lapselle ominaiset tavat toimia ja oppia tunnistaminen (H6)</li> <li>-Huomioidaan lapsi-ryhmästä nousevat tarpeet ja tavoitteet (H3)</li> <li>-Vasussa tuodaan esiin, mitä lapsi harjoittelee (H6)</li> <li>-Vasuun kirjataan vahvuuden kautta tavoite, että opetellaan tämä asia ja miten se opetellaan (H7)</li> </ul>	<p>ja oppia. Lapsen näkökulman, tavoitteiden ja pedagogisten ratkaisujen kirjaiminen vasuun</p>	
--	---	--

Aineiston klusterointia seuraa abstrahointi eli käsitteellistäminen, jossa erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Klusteroinnin katsotaan olevan jo osa abstrahointiprosessia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125–127.)

## 6 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimustulokset ja vastataan tutkimukselle asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksenopettajien näkemyksiä siitä, mitä on 1–3-vuotiaan lapsen osallisuus vasuprosessissa? Tutkimuksen kiinnostuksen kohteena oli myös saada tietoa, millaiset tekijät edistävät lapsen osallisuutta vasuprosessissa, johon kuuluu valmistautuminen lapsen vasu- keskusteluun, keskustelu ja suunnitelman laadinta, vasun toteuttaminen ja tavoitteiden toteutumisen seuranta ja arviointi. Varhaiskasvatuksenopettajien vastauksia olen kirjoittanut sisennettyinä ja kursivoituna tekstinä. Alkuperäisten ilmausten avulla on tarkoitus tukea tutkimuksesta saatujen tuloksien ymmärtämistä sekä käsitteellistämistä.

### 6.1 Varhaiskasvatuksen opettajien määritelmä osallisuudesta

Tässä tutkimuksessa analyysin tuloksena tuli esille viisi ulottuvuutta, joiden kautta varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat 1–3-vuotiaan lapsen osallisuutta vasuprosessissa. Nämä ulottuvuudet ovat **lapsen toiveet ja tarpeet näkyviksi havainnoimalla, lapsen ääni kuluviin kirjaamisen avulla, keskustelu tiimissä avaa lapsen näkökulman, vanhemmat auttavat kohtaamaan ja ymmärtämään lasta sekä vasun toteutuminen arjessa ja lapsen mahdollisuus vaikuttaa yhteiseen toimintaan.** (Kuvio 2). Lapsen osallisuus miellettiin ensisijaisesti havainnoinnin kautta, joka mahdollistaa jokaisen lapsen kuulluksi ja nähdyksi tulemisen omassa vasuprosessissaan. Osallisuus liitettiin myös vahvasti lapsen näkökulman esiin nostamiseen keskustelun avulla vanhempien kanssa ja tiimissä sekä vasun toteutumiseen ja lapsen toiveiden huomioimiseen ja toimijuuden tukemiseen lapsiryhmässä.

Kolme varhaiskasvatuksen opettaa koki osallisuuden määrittelyn vasuprosessissa myös haastavaksi pienen lapsen kohdalla. Keskeisenä syynä tälle koettiin lapsen kielellisen kehityksen vaihe ja kasvattajan tehtävä lapsen ilmaisujen tulkitsemisessa. Jos pieni lapsi ei osannut ilmaista itseään sanallisesti niin pelkästään havainnoimalla ei välttämättä tavoitettu lapsen omaa kokemusta. Varhaiskasvatuksen opettajat kertovat osallisuuden määrittelyn haasteesta seuraavasti.

*no me ollaan nyt kun tää on niin uutta kaikille yritetty miettiä mitä se oikeesti on, joo varmaan se tai semmonen niinku että ite joutuu itseensä haastamaan ja miettimään enemmän sitä työtään ehkä ja sitä et miten sen lapsen äänen saa kuulumaan et nyt kun*

*mä oon syksyllä menossa isojen kanssa taas niin mä oletan sen olevan helpompaa että voi niin ku kysyä lapselta (H3)*

*\_ \_pienien lasten osallisuus vasussa niin se on kuitenkin aika aikuislähtökohtainen siinä mielessä että aikuinen niinku observoi ja katsoo ja miettii ja kuuntelee että, mitkä on lapsen tarpeet ja sitte lähtään siitä sitten liikkeellä kun laaditaan sitä vasua, että se ei ole aina helppoa kaikkien lasten kohdalla ja varsinkin jos sellanen lapsi, joka ei ilmaise itseään hirveen selkeästi niin siinä voi tulla äkistikin sitte niinku väärä kuva että mitä lapsi sitte oikeasti tarvitsee. (H 2)*



Kuvio 2. Lapsen osallisuuden määrittely vasuprosessissa

**Lapsen toiveiden ja tarpeiden näkyväksi tekeminen havainnoimalla** lasta oli olennainen tekijä osallisuutta määriteltäessä. Lapsen vahvuuksien, kiinnostuksen kohteiden, taitojen, tarpeiden ja oppimisen vaiheiden tunnistaminen ja huomioiminen vasun perustana nousivat esiin kaikkien varhaiskasvatuksen opettajien haastattelussa. Erityisesti havainnoinnin avulla selvitettiin ja saatiin tietoa pienelle lapselle mukavista ja merkityksellisistä asioista ja myöskin niistä asioista, joita lapsi osaa ja harjoittelee ryhmässä. Havainnoinnin tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä lapsesta, tulkita tietoisemmin ja toimia

lapsen vahvuuksiin ja tarpeisiin vastaten, kuten varhaiskasvatuksen opettaja tuo esille kommentissaan.

*Pienillä tärkeä asia ois aikuisen herkkyys, että kykenee seuraamaan sitä lasta ja havainnoimaan sitä lasta ja sitä kautta löytämään niitä lapsen kiinnostuksen kohteita ja haasteita ja koska pienillä ei kaikki osaa viel puhuu samal taval ja ilmasta niitä omia ajatuksia ku sit taas isommilla. (H4)*

Osallisuudessa keskeistä oli saada **lapsen ääni kuuluviin kirjaamisen avulla** tuli esiin kolmessa haastattelussa. Kirjaamalla lapsesta saatuja tietoja vasuun, ne jäivät myös muistiin ja niihin voitiin palata aina tarvittaessa pedagogista toimintaa suunnitellessa, toteutettaessa ja arvioitaessa. Vasun avulla välittyi kokonaiskuva lapsen tilanteesta, lapsen sen hetkistä taidoista ja mahdollisista tuen tarpeista. Vasussa painotettiin kuitenkin lapsen vahvuuksia ja siihen kirjattiin myös tavoitteet ja toimenpiteet kasvattajan toiminnalle, kuten alla olevista lainauksista käy ilmi.

*\_\_lapsia niinku havainnoidaan, kirjataan sinne vasuun lapsen vahvuuksia ja mieltymyksiä, ominaisin tapa oppia ja näin. että kaikki ei välttämättä tykkää samoista jutuista ja kaikilta ei voi samalla tavalla vaatia niinku samoja asioita ja näin. (H1)*

*Vasuun tykkään kirjottaa hyvin käytännönläheisesti, kirjataan vahvuuden kautta, tavote että opetellaan tämä asia ja miten se opetellaan (H7)*

Kaikki varhaiskasvatuksen opettajat mainitsivat osallisuuden olevan **lapsen näkökulman avaamista yhteisen keskustelun avulla tiimissä**. Sekä arjessa että kasvattajatiimin tiimipalavereissa välitettiin lapsikohtaista tietoa. Tiimipalavereissa keskusteltiin lapsesta tehdyistä havainnoista, kuten mitä lapsi leikkii, osaa ja opettelee ja mistä lapsi on kiinnostunut. Lisäksi saatiin tietoa lapsen kasvun ja kehityksen edistymisestä, kuten seuraavat lainaukset osoittavat.

*\_\_tiimin kanssa juttelua että kaikista kehityksestä että tää tänään teki näin ja tämmönen näin semmonen pieni aina huomio, joka nähdään lapsesta niin se kyl jaetaan sitte herkästi (H7)*

*Keskustelu muiden henkilökunnan tiimin jäsenten kanssa, että onko heillä jotain mitä he ovat observoineet\_\_ (H2)*

Tiimissä käytiin läpi kunkin kasvattajan tietoa, tulkintaa ja arvioita lapsesta. Tiimipalavereissa ja keskustelun kautta arjen tilanteissa tuotiin esiin asioita, jotka sillä hetkellä olivat keskeisiä lapsen elämässä. Yhdessä tunnistettiin lapsen vahvuuksia, toiveita ja tarpeita. Yhteinen keskustelu tiimissä lisäsi ja vahvisti siten tietoa ja ymmärrystä lapsesta.

**Vanhemmat auttavat kasvattajaa kohtaamaan ja ymmärtämään lasta** liittyi lastentarhaopettajien mukaan osallisuuteen. Vanhempien asiantuntijuutta arvostivat kaikki varhaiskasvatuksen opettajat, mikä tuli esiin keskustelemalla päivittäin lapsen tuonti- ja hautilanteissa heidän kanssaan lapsen päiväntulkkuun, toimintaan ja käyttäytymiseen liittyvissä asioissa ja vanhempien toiveiden ja odotusten huomioimisella. Kuunteleva, avoin ja vanhempia kunnioittava ilmapiiri oli tärkeää yhteistyössä, minkä seuraava lainaus tuo esille.

*Pienillä on myös tärkeä se, että oikeesti niinku keskustellaan myös niiden vanhempien kanssa. et on oikeesti aikaa kohdata se vanhempi ja keskustella lapsen liittyvistä, ei sen tarvii olla aina pitkä hetki se, että aidosti kohtaa ne vanhemmat, miten tänään menee ja sitte semmonen, et luo semmosen suhteen niihin vanhempiin et pystyy puhumaan ja keskustelemaan, semmonen aivoimen ilmapiirin luominen on mun mielestä tärkeä. (H4)*

Erityisesti aloituskeskustelu oli pienen lapsen osallisuuden kannalta merkittävää, sillä lapsen osallisuus toteutui siirtymävaiheessa pääasiassa vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön välillä aloituskeskustelussa. Aloituskeskustelussa saatiin tietoa vanhemmilta lapsen tavoista, totumuksista, kiinnostuksen kohteista, persoonallisuudesta ja lapselle läheisistä ihmisistä. Tästä kertovat seuraavat varhaiskasvatuksen opettajien kommentit.

*\_\_ tietysti tää on niinku uus tämmönen mikä nyt on oikeen niinku sen osallisuuden mukaan ja sit te tää on hyvä tää aloituskeskustelu lomake et siinä niinku tulee se vanhempien näkökulma ja tämmönen niinku positiivisen kautta et mikä on lapselle mieluista ja mikä lapsessasi ilahduttaa et semmosta niinku hyviä asioita ettei oo vaan sillee et missä se tarvii apua ja missä se ei osaa semmosen positiivisen kautta ja tää on just sitä niinku osallisuutta (H7)*

*Yks tärkeä työmenetelmä noi aloituskeskustelut, kun alottaa uusia lapsia niin me pidetään aloituskeskusteluja, missä käydään läpi semmosia tärkeitä asioita läpi. (H5)*

Lapsen **vasun toteutuminen arjessa ja lapsen mahdollisuus vaikuttaa yhteiseen toimintaan** miellettiin myös osallisuuteen liittyviksi tekijöiksi. Osallisuuden edellytyksenä olivat lapselle mielekkäiden toimintojen selvittäminen, lapsen aloitteiden ja ilmaisujen ymmärtäminen sekä lapsen oma-aloitteisuuden tukemista toimintaympäristöä muokkaamalla. Nämä ajatukset nostetaan esiin olevissa lainauksissa.

*\_\_ kiinnostuksen kohteet yritetään poimia haastatteluin ja ihan sit siellä leikeissä on tavallaan sit herkkänä ja sit me tietysti kirjataan ne sinne vasuun ja yritetään ottaa huomioon siin toiminnassa ne (H5)*

*\_\_että pienillähän täytyy aikuisen olla aika herkkänä kuuntelemaan seuraamaan ja havainnoimaan, mitä lapset tekee ja minkälaisia mielenkiinnonkohteita heillä on ja kuuntelemaan niitä sanattomiakin viestejä et pieneltä 1-vuotiaalta että, mitä hän yrittää sanoa ja mitä hän haluaa et se, että noi asiat olis lapsen tasolla et hän pystyis toimimaan ja olemaan aktiivinen ja me pystytään seuraamaan et mistä hän on kiinnostunu (H6)*

Yksi varhaiskasvatuksen opettaja piti olennaisena lapsen osallisuudessa ryhmän lasten vasuista esille tulleisiin lasten tarpeiden huomioinnin. Osallisuus oli toiminnan suunnittelua ja toteuttamista koko lapsiryhmän tarpeiden mukaisesti.

*\_\_me ollaan lähetty niinku siitä ryhmän tavoitteista ja tavallaan asetetaan niinku jokaiselle lapselle, kun on käyty vasu läpi niin sit niinku ryhmänä tehdään niitä asioita esimerkiksi että kun mejän ryhmässä ei oikeastaan kukaan pysty istumaan paikallaan niin me laitettiin tavoitteeks koko ryhmälle niin että otetaan istuinalustat ja me harjotellaan sitä ja sit se tavallaan siitä lähtee et sit se tavallaan on ryhmän , koko ryhmän tavote joka sit tukee niitä kaikkia, kun sä huomaat et kaikki tarvitsee tavallaan sitä niin me ollaan nyt lähdetty sillä tavalla liikkelle tässä tiimissä. (H3)*

## 6.2 Lapsen osallisuutta edistävät tekijät vasuprosessissa

Toisena tutkimuskysymyksenä oli selvittää toimintatapoja ja menetelmiä, joilla oli mahdollisuus edistää 1–3-vuotiaan lapsen osallisuutta vasuprosessissa. Tässä tutkimuksessa analyysin tuloksena aineistosta nousi kolme ulottuvuutta, joiden kautta varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat lapsen osallisuutta edistäviä tekijöitä vasuprosessissa. Nämä ulottuvuudet ovat **valmisteluvaiheessa osallisuuteen luotu toimivat käytännöt ja menetelmät, yhteinen jaettu tieto ja kokemus lapsesta suunnitelman perustana ja lapsen vasun toteuttaminen toiminnassa.** (Kuvio 3)



Kuvio 3. Lapsen osallisuutta tukevat tekijät vasuprosessissa

Valmisteluvaiheeseen oli luotu **toimivat käytännöt ja menetelmät**, joiden avulla lapsen kuuleminen varmistettiin vasun laadintaa varten. Pyydettäessä varhaiskasvatuksen



opettajia nimeämään kolme tärkeintä lapsen osallisuutta tukevia tekijöitä valmisteluvaiheessa esille tuli erilaisia keinoja ja käytänteitä, jotka olivat lapsen osallisuuden kannalta keskeisiä. Näitä menetelmiä olivat lapsihavainnointi, lapsen kanssa keskustelu, keskustelut tiimissä ja vanhempien kanssa, lapsen haastattelu, kasvunkansiotyöskentely ja edellisen vasun läpikäyminen ja arviointi.

Kaikki varhaiskasvatuksen opettajat mainitsivat havainnoinnin olevan tärkeä pienen lapsen osallisuutta tukeva työtapo vasuprosessissa. Havainnointi korostui erityisesti lapsen omien toiveiden selvittämisessä, jos lapsi ei pystynyt ilmaisemaan itseään kielellisesti. Lapsesta tehtiin havaintoja päivän aikana eri tilanteissa. Havainnoinnin kohteita olivat lapsen oma toiminta, leikit ja leikkitaidot, kaverit, askartelut, kehitys, vahvuudet, tarpeet ja lapselle mielekkäät toiminnot ryhmässä. Havainnoinnin ja sen ohella tapahtuvan arvioinnin avulla saatiin arvokasta tietoa lapsen mielenkiinnonkohteista ja taidoista sekä kokonaiskäsitystä lapsesta toimijana ryhmässä vasun valmistelun perustaksi. Lasta havainnoidessa saatiin tietoa myös lapsen yksilöllisistä tarpeista. Tietojen pohjalta suunniteltiin lapsen vasua, toimintaa ja keinoja, joilla lasta voidaan tukea, kuten seuraavat lainaukset osoittavat.

*\_\_ et niitä leikkitilanteita ja arjen tilanteista kaikenlaisia tilanteista sit mietitään että mikä lapsella sujuu hyvin ja missä hän on taitava ja mistä hän tykkää ja ja taas sitten jos on noussu joku semmonen pulma, mikä siihen sitte auttas ja miten me voitais sitte toimia siinä\_\_ (H6)*

*\_\_lapsen yksilölliset tarpeet, että mitäköhän minkälaisistaan tukea lapsi niinku tarvis että onko kielellisiä pulmia onko suomi toisena kielenä pulmia lapsella tai muuta tota motorisia taitoja, mitä kehittää\_\_ (H2)*

Kaikkien haastateltavien mukaan lapsen havainnointi perustui vapaamuotoiseen havainnointiin, jolloin havainnoinnissa ei käytetty lomakkeita, jotka rajaavat havainnoitavaa asiaa. Kolme varhaiskasvatuksen opettajista mainitsi, että dokumentoinnin välineinä käytettiin lapsikohtaista vihkoa, paperia tai työkalenteria. Havainnoinnin pohjalta tehtiin arviointia, mikä antoi tietoa lapsen vasun tekemiseen.

Lisäksi valmisteluvaiheessa lapsen haastattelun nähtiin vahvistavan lapsen osallisuutta. Kaikki varhaiskasvatuksen opettajat käyttivät haastattelussa uutta vasulomaketta. Lomakkeessa oli lapsen oma sivu, jonka kysymykset muodostuivat lapsen toiveista, mielihiteistä, vahvuuksista ja tärkeistä ihmisistä. Henkilöstön tehtävänä oli kirjata tiedot havaintojen, lapsen haastattelun ja pedagogisen dokumentoinnin pohjalta, kuten alla olevista lainauksista käy ilmi.

*Tosi hyvä toi ku on noi niinku puhekuplat missä me vähä niinku haastatellaan sitä lasta mun mielestä toi on niinku tosi kiva lisä et se ei oo vaan sitä meidän vaan siin on myös sitä lapsen kertomaa. (H1)*

*Se oma sivu lapselle mis on nää puhekuplat tai nää mihin kirjataan tykkään en tykkää ja muuta niin ne käydään sitte ihan lapsen kanssa yhdessä läpi ja näitten lasten jotka osaa jo itse kertoo mut tokihan sit yksvuotias ei vielä hirveesti osaa sinne kertoa mutta osa kaksvuotiaista osaa jo kertoa osaa antaa vastauksen, ehkä semmosia lisäkysymyksiä lapselle et näin saa sillee jotain siitä asiasta selville. ( H6)*

Lomakkeessa oli myös kohta, johon piirrettiin lapsen kädenkuva. Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan lapsen kuulemista ja vaikuttamista tuotettiin lisäksi lomakkeen kautta lapsen oman käden piirtämisellä ja vuosittain seuraamalla käden kasvua, mistä kertovat seuraavat varhaiskasvatuksen opettajien kommentit.

*\_ \_ sitte piirretty ja sitte erivärisellä kynällä jokavuosi sitte katotaan kuinka se lapsen käsi kasvaa. (H5)*

*\_ \_ osallisuudesta kyllä et lapsi niinku et siit tehään niinku lapsen näkönen ja tämmönen näin kun se on se kansilehti kuitenkin tää tämä sivu just et siit tulee semmonen lapsen näkönen ja sitte kans se ihan niinku kehittyminen kun piirretään aina se uus käsi siihen päälle niin voijaan kattoo et kaato miten paljon sun käsi on kasvanu\_ \_ (H7)*

Vasulomake jakoi myös mielipiteitä pienen lapsen osallisuuden näkökulmasta.

Vaikka tärkeänä sisältönä lomakkeessa pidettiin lapsen omaa sivua, kaksi varhaiskasvatuksen opettajista oli sitä mieltä, että oli haasteellista saavuttaa lapsen omaa kokemusta lomakkeessa esitettyjen kysymysten kautta. Haastattelu kuitenkin onnistui, kun se toteutettiin lapselle luonteisessa toimintatilanteessa lasta havainnoiden ja lapsen mielipiteitä kysyen. Yksi varhaiskasvatuksen opettaja esitti parantamishdotuksena kuvatuksen käytön pienenlapsen haastatteluun, mistä haastateltava kertoo seuraavaa.

*\_ \_ mä ite koen sen niin että et se olis kiva haastatella lapsilta mut sitte jos ei oo sitä yhteistä kieltä tai sit on niin pieni lapsi ettei puhu tai osaa puhua tai kertoo kysyttäessä et kerro mulle mistä tykkäät päiväkodissa niin siinä vois käyttää kuvia et olis joku tavallaan et isoil vois olla ne puhekuplat ja pienten ryhmälle vois olla joku oma lomake mis olis sitte niinku kuvin siitä kysyy et mistä tykkäät päiväkodissa mis ois sit kuvin vaihtoehto mistä lapsi sais näyttää siitä et joku tämmönen vois toimia mun mielest paremmin. (H4)*

Osallisuuden tukemisen kannalta neljä varhaiskasvatuksen opettajaa piti tärkeänä keskustelua lapsen kanssa. Hyvä arvostava kohtaaminen, kysyminen ja kiinnostus lapsen mielipiteisiin antoivat mahdollisuuden saada selville lapsen omia näkemyksiä ja toiveita vasun suunnittelun perustaksi. Edellytyksenä kuulemiselle oli pysähtyminen, eläytyminen lapsen maailmaan, pyrkimys ymmärtää ja tulkita, mitä lapsella on mielessä ja kasvattajan tietoinen läsnäolo. Kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa toivat esille myös kas-

vunkansiotyöskentelyn lapsen näkökulman avaamiseksi. Kasvunkansioon koottiin lapsen tekemiä piirroksia esimerkiksi lapsen oma kuva ja perhe, valokuvia ja kasvattajien kirjoittamia lapsen kommentteja ja ilmaisuja. Kasvunkansio oli myös mukana vasukeskustelussa

Kolme varhaiskasvatuksen opettajaa mainitsi, että lapsesta tehdyn edellisen vasun ja siihen kirjattujen tavoitteiden ja menetelmien arviointi vahvisti lapsen osallisuutta vasu keskusteluun valmistautuessa. Tieto käytetyistä toimivista pedagogisista menetelmistä ja ratkaisuista edellisessä lapsiryhmässä sekä huomioon kiinnittäminen muutoksiin, joita oli tapahtunut lapsen kehityksessä ja erilaisten taitojen oppimisessa oli merkitystä osallisuuden kannalta, kuten seuraavassa lainauksessa on nähtävissä.

*\_\_edellinen hoitohenkilökunta, jolta tulee kirjallisena myöskin sitte vasu eteenpäin, jos sellanen on olemassa, niin ne kun on lukenut ja sitte tieteenki observoinut ja pystyy itse arvioimaan miten on kehittyny näistä edellisistä suunnitelmista. (H2)*

Lisäksi kaikki varhaiskasvatuksen opettajat mainitsivat, että lapsen osallisuutta vahvistivat vasun valmistautumisvaiheessa keskustelut tiimissä ja vanhempien kanssa. Tiimin sisällä ja vanhempien kanssa otettiin puheeksi lapsesta tehtyjä havaintoja, ja välitettiin tietoa lapsesta. Yhdistämällä molempien osapuolien tietoa, havaintoja, tulkintoja ja näkemyksiä saatiin ajantasainen ja monipuolinen kuva lapsesta ja hänen toiveistaan ja tarpeistaan. Lapsen leikki, kokemukset, toiminta ja toiveet olivat keskustelujen keskiössä.

**Yhteinen jaettu tieto ja kokemus lapsesta suunnitelman perustana** tukivat lapsen osallisuutta suunnitelmaa laadittaessa. Varhaiskasvatuksen opettaja piti vasukeskustelun ja laati lapsen vasun, mutta kolmessa tiimissä myös lastenhoitaja kävi vasukeskustelun. Varhaiskasvatuksen opettaja kuitenkin vastasi jokaisessa ryhmässä vasuprosessin kokonaisuudesta, suunnitelman laadinnasta ja sen toteutumisen arvioinnista. Vanhemmat saivat Tervetuloa vasukeskusteluun esitteen, jossa oli tietoa siitä, mitä tapaamisessa käsitellään. Haastateltavien mukaan lapsen vasu keskusteluun yleensä osallistui äiti. Tulkkia käytettiin myös kahdessa ryhmässä. Lapsen vasu laadittiin syksyllä loka-kuun loppuun mennessä tai kun lapsi oli ollut päiväkodissa kahden kuukauden ajan. Arviointi tapahtui kaikissa ryhmissä viimeistään keväällä huhtikuussa. Tuen tarpeessa olevien lasten kohdalla pidettiin vasukeskustelujen lisäksi moniammatillinen palaveri. Moniammatillista yhteistyötä tehtiin lapsen tarpeisiin liittyvissä asioissa ensisijaisesti keltaisten kanssa.

Toimintakauden alussa käytettiin aikaa lapsen tutustumiseen ennen vasun laadintaa ja toiminnan suunnittelua. Tärkeää oli tehdä toimintasuunnitelma vasta, kun lapsiryhmä oli tullut tutuksi. Näin oli mahdollisuus suunnitella toiminnasta juuri näiden lasten toiveita ja tarpeita vastaava, kuten seuraava lainaus tuo esille.

*\_\_vasu keskustelu käydään syksyllä ei välttämättä heti kun lapsi alkaa koska silloin ei ole kerennyt vielä tutustua lapsen eikä tämän tarpeisiin, kiinnostuksen kohteisiin antaa vähän aikaa ajan kulua ja seurataan lasta ja tämän tekemistä ja toimimista ihan vuorovaikutuksessa ja sen jälkeen sitten otetaan yleensä ennen lokakuun loppua sitten vasukeskustelu sitten on keväällä se nyt on vasukeskustelu ja voi kutsua myös seuranta-keskusteluksi jos on tota syksyllä käyty aikasemmin siinä käydään siitä näin kuinka tavoitteet on toteutuneet ja kuinka jatketaan siitä eteenpäin. (H2)*

Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan vanhemmilla oli keskeinen rooli oman lapsensa tuntemisen ja ymmärryksen välittäjänä vasukeskustelussa. Vanhemmat tunsivat parhaiten lapsensa aikaisempaa kokemusmaailmaa ja kehitystä. Vanhemmilla oli tietoa siitä, millä tavoin lapsi toimii ja oppii kotona. Vasun laatimiselle tärkeän pohjan loi vanhempien ajatusten, toiveiden ja odotusten kuuleminen sekä lasta koskevan yhteisen tietämyksen ja näkemyksien jakaminen. Keskeistä oli myös se, että vanhemmat saivat riittävästi tietoa lapsen ja ryhmän toiminnasta. Vanhemmilta saadun tiedon merkityksestä kertoo alla oleva varhaiskasvatuksen opettajan kommentti.

*\_\_just siinä keskustelussa on vanhemmankin ääni tärkeä koska on lapsensa sillai asiantuntija että tota se on tärkeä kuunnella niitä viestejä sieltä kotoa. (H5)*

Lapsi ei ollut mukana itse keskustelussa. Vanhempien ja kasvattajien yhteisen keskustelun kautta lapsi oli kuitenkin läsnä tilanteessa. Vanhemmat toivat keskusteluun lapsen ja perheen näkökulmaa. Kasvatushenkilöstön tehtävänä oli kertoa lapsen toimimisesta ryhmässä. Lapsen oma sivu vasulomakkeessa toi myös esille lapsen näkökulmaa ja välitti tietoa lapsen toiveista ja tarpeista suunnitelmaa tehdessä. Yksi varhaiskasvatuksen opettaja ehdotti, että jatkossa lapsi voisi olla mukana keskustelutilanteessa ja samalla yhdessä täyttää lapsen oman osion lomakkeesta. Lapsen osallisuutta vahvistettiin erityisesti, kun keskustelun sisältönä olivat lapsen osaaminen ja tarpeet, lapsen taidot, vahvuudet, kiinnostuksen kohteet ja niiden hyödyntäminen pedagogisen toiminnan suunnittelun perustaksi. Tästä kertovat varhaiskasvatuksen opettajat seuraavasti.

*\_\_semmonen aika rikas keskustelu tän äidin kanssa, et miten sitä vois kotona vielä hyödyntää ja saada niinku on hyvin liikkuva lapsi motorisesti taitava lapsi ja vielä jotanki sitä että saada sitä ymmärrystä oikeesti miten taitava tää lapsi on niinku ja haluaa osallistua*

*ja tavallaan se herätti siinä äidissäkin sellasen et ahaa okei en ookaan ajatellut et häneltäkin voi vaatia jo\_\_ (H1)*

*\_\_jotain pienempiä juttuja että vanhemmat on osannu vahvasti kertoa mitä ollaan huomattu ryhmässä jotain lasten esimerkiksi kiinnostaa pikkuautot ihan hirveesti ja hän puhuu koko ajan niistä ja on innostunu ja kiinnostunu ja sitten niiku niitten kautta on yritetty tavallaan luoda sitä toimintaa ja suunnitelmaa et mihin kaikkeen niitä vois käyttää käyttäytäänkin niit pikkuautoja. (H3)*

Lisäksi erilaisten dokumenttien kautta vahvistui lapsen osallisuus vasukeskustelussa. Yksi varhaiskasvatuksen opettaja mainitsi, että lasten piirrustuksia katsotaan aika usein yhdessä vanhempien kanssa. Lapsen kasvunkansiota käytettiin kahdessa vasukeskustelussa suuntaamaan vasukeskustelun sisältöä lapselle merkityksellisistä kokemuksista ja tapahtumista ja lapsen kehitysaskeleista.

Haastatteluissa tuotiin myös esille, että vanhempien aktiivisuus keskustelussa ja suhde keskusteluun vaihteli. Osa haastateltavista mainitsi, että pienten lasten kohdalla usein suurin osa vanhemmista on ensikertaa tekemässä yhteistyötä kasvatushenkilöstön kanssa ja näin ollen vanhempien kanssa saattoi tutustuminen ja luottamuksen rakentaminen viedä enemmän aikaa. Myönteisyydellä ja kannustamalla vanhempia voitiin vaikuttaa heidän osallistumiseen vasukeskustelussa ja se oli tärkeää lisäksi lapsen osallisuuden toteutumisen näkökulmasta. Myös vasulomakkeen kysymykset, joita keskustelussa käytettiin saattoivat olla vanhemmille vaikeaselkoisia ja muokkaamalla kysymyksiä kunkin vanhemman kohdalla sopiviksi oli olennaista, kuten varhaiskasvatuksen opettaja tuo esille.

*\_\_pienilläkii voi olla että eka kertaa vanhemmat on hyvin varovaisia sitkun tulee seuraava kerta niin he vähän niinkö uskataa enempi avata sitä asiaa ja sitte kun tulee tutuksi vielä enempi pienilläki \_\_ minkälainen lapsi on toimijana et miten hän oppii ja mikä on hänen tapansa oppia niin se voi olla et sillon täytyy yrittää muotoilla sitä kysymystä tai käännän sen jotenki sillee et ootsä huomannu että millä tavalla vaikka Matti nyt sitte mielellään et onks hän semmonen tarkkailija vai meneekö hän suoraan asiaan\_\_ (H6)*

Myös maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa oli paneuduttava tavallista enemmän yhteistyön rakentamiseen, tutustumiseen ja vuorovaikutukseen keskustelutilanteessa. Vasu keskustelu antoi hyvän mahdollisuuden jakaa kulttuurista tietoa kodin ja varhaiskasvatuksen välillä. Lapsen osallisuuden kannalta oli merkittävää, että vanhempien ja kasvattajien näkemykset ja mielipiteet lasta koskevissa asioissa täydensivät toisiaan. Keskeistä tilanteessa oli huomioida vanhempia kunnioittava ilmapiiri, josta seuraava esimerkki kertoo.

*\_\_tuota maahanmuuttajataustan vanhempi ja heillä sitte on nää kulttuurierot semmonen tiedonsaanti et on hyvin varovainen äiti antamaan mitään tietoa ja sitte siinä on vielä*

*tulkki välittämässä niin tuota se on semmonen itelle semmonen haasteen paikka ollu kyllä koska ei halua äitiäkään sellaseen hankalaan tilateeseen et lypsää tietoa hirveesti vaan että täytyy joski kohassa sitte ajatella et nyt tää asia on loppuun käsitelty et siirrytään seuraavaan vaikka mä en oo välttämättä saanu ihan niinkö sellasta tietoa mitä mä olisin ehkä tarvinnu (H6)*

Kaikki varhaiskasvatuksen opettajat toivat esille, että tieto vasukeskustelussa sovituista asioista jaettiin tiimissä, kun keskustelu oli pidetty. Tämä osaltaan tuki lapsen osallisuutta, kun pidettiin kiinni ajankohtaisen tiedon jakamisesta lapsesta sekä sovituista menetelmistä ja toiminnan sisällöistä vasun laadinnan jälkeen. Pedagogista toimintaa suunniteltiin lasten vasujen pohjalta, kuten varhaiskasvatuksen opettajat kuvaavat seuraavasti.

*Keskustelunkäynyt henkilökunnan jäsen jakaa sitten tiedon muiden tiimiläisten kanssa sekä muiden ryhmän henkilökunnan kanssa ja jos on tullut esille jotain seurattavaa tai uudestaan esille otettavaa niin siteen sitä viedään eteenpäin. (H2)*

*\_ \_no sitten alkaa semmonen aivoriihi ja tietysti se mitä tietoa vanhemmilta on tullu ja sitte on vielä ne lapsen näkemyksestä asioista ja sitten meijä tiimin ja sit mitä omassa päässä on sit kuintenkä paperille saattaminen siihen vasu lomakkeelle saattaminen asiat että ne tulee kirjattua ja sitä kautta sitä sitten näkymään siellä toiminnassakin \_ \_ (H6)*

Vasulomaketta ei käytetty keskustelutilanteessa vaan se kirjattiin myöhemmin. Haastatteluissa tuli esille lapsen vasu lomakkeen uudistuneen ja sen sisällön muuttuneen. Uudessa lomakkeessa korostettiin lapsen ja vanhemman kuulemistä. Lisäksi siinä painotettiin kasvattajan työtä ja pedagogisen toiminnan tavoitteita, menetelmiä sekä niiden arviointia lapsen kasvun, oppimisen ja kehityksen tukemisessa. Haasteena lomakkeessa oli kuvata lasta pelkän toiminnan kuvaamisen kautta niin, ettei kirjatessa tuotaisi esiin lapsen luonteenpiirteitä. Tässä muutoksen alkuvaiheessa osa varhaiskasvatuksen opettajista koki lomakkeen kirjaamisessa epävarmuutta, mutta uskoivat, että kokemuksen ja käytön myötä se selkenee ja helpottuu. Tästä kertoo varhaiskasvatuksen opettaja seuraavasti.

*\_ \_ mut huomaa et itelläki on semmonen siirtymävaihe tässä nyt, kun se on niin erilainen kuitenkin se vasulomake että kun ei oo enää semmosia niinku luonteenpiirteitä ja että mitä ennen aika herkästi tuli laitettua sitten niinku et millainen se lapsi on jota ei enää laiteta ollenkaan niin aina vähän huomaa kun kirjottelee ajatuksissaan niin nyt meinas lipsahtaa luonteenpiirteitä et siinä on aika suuri haaste varmaan niinku koko päiväkotikentälle \_ \_ (H7)*

**Lapsen vasun toteuttaminen toiminnassa** perustui yhteiseen toiminnan suunnitteluun tiimipalaverissa. Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan lapsen vasu oli heidän konk-

reettinen työvälaineensä ja sillä oli vaikutusta toteutettavaan varhaiskasvatukseen lapsiryhmässä, siten, että lasten vasujen pohjalta tehtiin ryhmälle toimintasuunnitelmaa. Osa varhaiskasvatuksen opettajista mainitsi, että ryhmässä käytettiin PESUA eli pedagogista suunnitelmaa, toiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa. Neljässä ryhmässä vasua päivitettiin säännöllisemmin kuin vasta keväällä kirjaamalla vasuun lapsen edistymistä ja tietoa toimivista menetelmistä ryhmässä toimintavuoden aikana. Tuen tarpeessa olevien lasten kohdalla vasun tarkistaminen säännöllisemmin koettiin myös tarpeelliseksi.

Vasusta nousseet lapsen oppimista ja kehitystä tukevat tavoitteet, vanhempien esittämät toiveet ja koko lapsiryhmän tarpeet tuli huomioida suunnittelussa ja pedagogisen toiminnan toteutuksessa, kuten seuraavissa lainauksissa tulee ilmi.

*\_elikkä sitte me on siinä joko tiimissä tai sitte eli kerran viikossa tai sitte jos on muuten vaikka semmonen hetki että lapset nukkuu niin sit tossas istuskellaan yhes ja mut et käyään ne kaikki vasut läpi aina että ja tietenki semmoset toiveet kohta kohdalta et tää poika nyt että et vaikka kotona nyt jättämässä vaippaa pois että nyt tehään sit samalla tavalla ja tota muutenki semmoset mitä nyt siinä tulee siinä niit tavoitteita niin niin sit käyään ne läpi et mitä semmosta on. (H7)*

*Toimintasuunnitelma on erillinen sitä mitä tehdään useasti puolelle tai koko toimintakaudella ja se tehdään mitä koko ryhmä tarvitsee ja mitä osa-alueita tullaan painottamaan onko nyt esimerkiksi kielellinen kehitys niinku päätavoitteena tässä tällä kaudella jos on ryhmässä paljon lapsia, jotka tarvitsee kielellistä tukea. (H2)*

Lapsen osallisuutta tuettiin lisäksi ryhmän toiminnassa monin eri keinoin. Kaikissa ryhmissä käytettiin dokumentointia, jonka avulla tallennettiin ja tehtiin näkyväksi toimintaa sekä nostettiin esiin lapsen vahvuuksia, osaamisia ja mahdollisia tuen tarpeita. Dokumentointiin liittyi lapsen havainnointia, haastattelua uuden vasulomakkeen pohjalta, valokuvaaminen, lasten piirustukset ja askartelut. Lisäksi, sadutus, kasvunkansiotyöskentely, viikon tähtilapsi ja videointi tuotiin esille yksittäisinä mainintoina dokumenttien tuottamisessa lapsiryhmässä. Sadutuksessa käytettiin lapselle mieleistä kirjaa ja lapselle tuttua selkeää kuvaa kyseisestä kirjasta. Lapsi sai kertoa omista ajatuksistaan ja käsitksistään ilmeiden, ääntelyn ja puhekielen avulla. Varhaiskasvatuksen opettaja kirjasi nämä lapsen tuottamat ilmaisut ja lapsen kertomuksen ylös. Näin voitiin seurata myös lapsen puheenkehitystä ääntelystä ensimmäisiin sanoihin.

Dokumentointi tuki myös yhteistyötä vanhempien kanssa. Lapsen päivän sisällöstä ja erilaisista tapahtumista vanhemmat saivat tietoa pedanet verkkopalvelun avulla. Vanhemmilla oli omat tunnuksensa ryhmän suljetuille sivuille ja kuvagalleriaan. Valokuvat innostivat lapsia ja ne herättivät yhteistä keskustelua sekä ryhmässä että vanhempien

kanssa. Valokuvia katsellessa voitiin palata muistoihin menneestä toiminnasta ja arvioida sitä. Ne olivat siten merkityksellisiä lapselle ja vahvistivat osaltaan osallisuutta ryhmässä. Valokuvaamista tapahtui kaikissa ryhmissä pitkin toimintavuotta, kuten varhaiskasvatuksen opettaja tuo esiin seuraavasti.

*\_\_ meil on ollu lasiovissa koko ajan kuvia niin se on lapsille hirveen kiva kun he näkee itsensä sieltä ja nimee toisia lapsia niistä ja sit näkee he näyttää vanhemmille et tos mun kuva et se on hirveen niinku lapsille mukava sen näkee et he tykkää siitä tosi paljon (H3)*

Lapsen osallisuutta tuettiin myös kiinnittämällä huomiota toiminnan järjestelyihin ja toimintaympäristöön. Päiväkodeissa osalla ryhmistä oli mahdollisuus käyttää yhteisiä tiloja sovittuina aikoina päivässä. Pienryhmissä oli mahdollisuus paremmin huomioida lapsen aloitteita, havainnoida lapsen kiinnostuksenkohteita ja tarpeita. Tiloja hyväksikäyttämällä ja pienryhmätoiminnan avulla lapsi tuli kuulluksi ja nähdyksi paremmin. Osallisuutta voitiin vahvistaa huomioimalla joustavuus päivärytmissä, tunnistamalla lapsen aloitteita, tukemalla omaehtoista toimintaa, leikkitaitoja sekä omatoimisuutta perustoiminnoissa ja äänestämällä. Äänestäminen tapahtui yhdessä ryhmässä siten, että jokainen lapsi sai äänestää pienillä korteilla siitä, mikä kirja luetaan. Toimintaympäristö tuki lapsen osallisuutta, kun huomioitiin, että toimintavälineet olivat lapsen ulottuvissa. Lapsi pystyi näin itse vaikuttamaan, valitsemaan ja päättämään mieleisestä tekemisestä. Lapsen osallisuuden tukemisesta ryhmässä varhaiskasvatuksen opettaja kertoo seuraavasti.

*\_\_mun mielestä sitä et oikeesti osataan nähdä millasessa ympäristössä se lapsi tykkää osallistua ja tehdä tuntuu et joku kärsii siitä hälinästä niin hän tekee pienryhmässä tai hän tekee niinku näin että hän jää tekemään ja muut menee ulos , mikä on sille lapselle ominaisin tapa oppia ja tehdä ois mielekästä et näin\_\_ fyysinenki ympäristö et meilläki on tavarat sillee lasten saatavilla ja lapset osaa pyytää ja kertoo et mitä he haluaa sitä niinku ne tavarat on siinä ja niitä voi ottaa ja tehdä ja spontaanista niinku tarttumaan niihin leikkeihin. (H1)*

Kuvatuen ja tukiviittomien käytön avulla pyrittiin myös lisäämään lapsen osallisuutta. Ne olivat hyviä päiväohjelman jäsentämiseen, sanallisten ohjeiden ymmärtämiseen, valintojen tekemiseen ja oman mielipiteen ilmaisemiseen, kuten varhaiskasvatuksen opettajat kertovat kommentaissaan.

*\_\_meil on myös tämmönen tavalaan kielellinen haaste että se tuo vielä pienten ryhmään semmosen oman haasteensa että osa lapsista osaa puhuu muttei sitten suomea et ne puhuu omaa äidinkieltään \_\_ mä ite tykkään tosi paljon käyttää kuvia et meil on kaikki päiväsrutkuurit ja on niinku kaikki kuvakortit avainnauhoissa ja et käytetään paljon ja mä koen et kuvista on meidän ryhmässä paljon hyötyä. (H4)*

*\_\_ mikä tuli mulla vielä tosta lapsen osaamisesta kuitenkin se että annetaan kuitenkin mahdollisuus osallistua sanotaan vaikka aamupiirissä kaikki saa kertoa viikonlopusta niin*



*ei tavallaan hypätä yli vaikka ei ois puheen kehitys vielä niin hyvä tai että sitte voi kuitenkin jututtaa lasta . Meil ei varsinaista semmosta tuen tarveetta ryhmässä mut pienillääki kuvatuiki on tosi hyvä ja tukiviittomat esimerkiks jos ei oo sitä kieltä(H5)*

### 6.3 Johtopäätökset

Tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena oli määritellä, mitä osallisuus on 1–3-vuotiaan lapsen vasuprosessissa varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta. Varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat osallisuutta monimuotoisena ilmiönä, jota voidaan tarkastella erilaisista näkökulmista. Tässä tutkimuksessa tutkimustulosten perusteella todetaan, että lapsen osallisuuteen vasuprosessissa liittyi viisi ulottuvuutta, joiden avulla osallisuus määriteltiin. Nämä kyseiset ulottuvuudet olivat lapsen toiveet ja tarpeet näkyviksi havainnoimalla, lapsen ääni kuuluviin kirjaamisen avulla, keskustelu tiimissä avaa lapsen näkökulman, vanhemmat auttavat kohtaamaan ja ymmärtämään lasta sekä lapsen vasun toteutuminen arjessa ja lapsen mahdollisuus vaikuttaa yhteiseen toimintaan.

Tutkimus osoitti, että osallisuuden käsitteen määrittely vasuprosessissa koettiin myös pulmalliseksi pienen lapsen osalta. Haasteena koettiin lapsen kielellinen ilmaisu ja lapsen vielä kehittyvät taidot kertoa omin sanoin mielipiteitään. Esille tuotiin se, että pelkästään havainnot lapsesta saattoivat johtaa väärin päätelmiin lapsen toiveista, tarpeista ja ajatuksista. Näin kuva lapsesta oli enemmän havainnoijan kuin kuva lapsen omasta näkökulmasta. Aikaisemmissa tutkimuksissa on myös mainittu lapsen ikä osallisuuden haasteena vasuprosessissa (Hangasmaa 2014, 178–179; Repo ym. 2019).

Tutkimuksessa selvitettiin myös, millaiset tekijät edistävät 1–3-vuotiaan lapsen osallisuutta vasuprosessissa, johon kuuluu vasun valmistelu, keskustelu ja suunnitelman laadinta, sen toteuttaminen ja arviointi. Tämä tutkimus toi esille, että valmisteluvaiheessa ryhmän selkeät käytänteet ja erilaiset pedagogiset menetelmät tukivat lapsen osallisuutta. Pienen lapsen kohdalla tärkeänä pidettiin erityisesti havainnointia lapsen omien toiveiden selvittämisessä. Haastattelu oli myös keino saada esille lapsen näkökulmaa ja siinä apuna käytettiin uutta vasulomaketta. Ohjeeksi oli annettu selvittää lapsen näkökulma havainnoiden, dokumenttien avulla ja haastatteleamalla lasta. Lapsen oma sivu vasulomakkeessa välitti ajatusta lapsen äänen kuulemisesta ja vaikuttamisesta.

Tässä tutkimuksessa saatiin siten lomakkeen osalta päinvastaisia tuloksia kuin aiemmissa tutkimuksissa, joissa lapsen näkökulmaa ei selvitetty vasulomakkeessa. (Alasuutari ym. 2009, 76–87; Paananen ym. 2016, 77–87.) Osa varhaiskasvatuksen opettajista

kuitenkin koki, että haastattelu ei ollut kovin toimiva menetelmä pienen lapsen mielipiteiden ja toiveiden kartoittamisessa kielellisen ilmaisun puutteiden vuoksi. Yksi varhaiskasvatuksen opettaja esitti parantamisehdotuksena kuvatuun käytön haastatteluun. Turjan (2017, 50) mukaan osallisuus vaatii yhteisen kielen ja onkin tärkeää löytää sopiva keino lapsen kertoa ajatuksistaan ja toiveistaan.

Valmisteluvaiheessa lapsen mielipiteiden ja toiveiden esille saamiseksi käytettiin lisäksi keskustelua lapsen kanssa. Keskustelutilanteessa oli huomioitava herkkyyks ja lapsen aito kuunteleminen ja pyrkimys ymmärtää, mitä pieni lapsi viestittää. Yhteinen keskustelu tiimissä lapsen toiveista ja tarpeista lisäsi myös tuntemusta lapsesta. Lapsen osallisuutta tuettiin myöskin vanhempien avustuksella. Keskeistä oli vanhempien kanssa keskustelu ja tietojen vaihtaminen lapsesta päivittäin tuonti- ja hakutilanteissa sekä aloituskeskustelusta saatu tieto lapsen näkökulman huomioimiseksi ennen vasun laadintaa. Mitä pienemmistä lapsista on kyse, sitä keskeisempänä on kuulla myös vanhempien näkökulma ja tieto omasta lapsestaan vasua laadittaessa (Heinonen ym. 2016, 83; Kaskela ym. 2007, 22).

Tutkimuksessa ilmeni, että lapsen osallisuutta tuettiin vasukeskustelussa ja suunnitelmaa tehdessä huomioimalla lapsesta ja lapselta saatu tieto. Keskustelutilanteeseen lapsi ei osallistunut missään ryhmässä. Lapsen haastattelu ja havainnointi ennen keskustelua toivat kuitenkin esille lapsen toiveita, mielipiteitä, vahvuuksia ja tarpeita. Dokumenttien avulla lisäksi vahvistettiin lapsen osallisuutta. Kasvunkansio oli mukana kahdessa ja lapsen piirustuksia katsottiin yhdessä vasukeskustelussa. Yksi varhaiskasvatuksen opettaja ehdotti lapsen mukaan tulemistä keskustelutilanteeseen ja samalla lapsen haastattelua ja vasun täyttämistä lapsen oman osion kohdalta.

Vanhemmilla oli keskeinen rooli oman lapsensa tuntemisen ja ymmärryksen välittäjänä keskustelussa. Vanhempien osallisuutta tuettiin, kun vanhemmat saivat ennen keskustelua Tervetuloa vasukeskusteluun esitteen, jossa oli tietoa siitä, mitä tapaamisessa käsitellään. Vanhemmissa oli kuitenkin eroa sen suhteen, kuinka he toivat esiin tietoa ja kertoivat lapsestaan. Pienten lasten kohdalla suurin osa vanhemmista on ensikertaa tekemässä yhteistyötä kasvatushenkilöstön kanssa. Tämän vuoksi näiden vanhempien ja myös maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa oli paneuduttava tavallista enemmän vuorovaikutukseen vasua laadittaessa. Vanhemmat saattoivat olla arkoja kertoa lapsestaan ja lapsen toimista kotona. Vasulomake ei ollut keskustelussa käytössä, mutta vasulomakkeen kysymykset, joita keskustelussa käytettiin saattoivat olla osalle vanhemmista vaikeaselkoisia. Vanhempien osallisuutta tuettiin kuulemalla vanhempia

aidosti, rohkaisemalla keskustelemaan lapsen asioista sekä muokkaamalla kysymyksiä tarpeen mukaan.

Tutkimustulosten mukaan lapsen vasu oli varhaiskasvatuksen opettajille tärkeä työväline pedagogisen toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Lasten vasujen pohjalta tehtiin ryhmään toimintasuunnitelma tai käytettiin apuna PESUA eli pedagogista suunnitelmaa, jossa myös avattiin lapsen osallisuutta. Lapsen vasuun kirjatut tavoitteet ja menetelmät ja koko ryhmän tarpeet pyrittiin ottamaan huomioon toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa lapsen taitojen edistämiseksi ja oppimisen tukemiseksi. Kaikissa ryhmissä vasun arviointi tapahtui keväällä. Neljässä ryhmässä vasua päivitettiin säännöllisemmin. Tuen tarpeessa olevien lasten kohdalla vasun tarkistaminen tapahtui myös säännöllisemmin. Lapsen vasu oli näin osa pedagogisen dokumentoinnin prosessia, kun muutokset kirjattiin asiakirjaan. Päinvastaisen tuloksen saivat Alasuutari (2010, 198), kun lapsen vasujen käyttö jäi vähäiseksi pedagogisen työn perustana ja Paananen ym. (2016, 77–87), jotka toivat tutkimuksessaan esille, että lapsen vasuilla ei ollut juurikaan vaikutusta siihen, mitä lapsiryhmän arjessa tehtiin.

Lapsen osallisuutta tuettiin lisäksi ryhmän toiminnassa monin eri keinoin. Kaikissa ryhmissä käytettiin dokumentointia, jonka avulla tallennettiin ja tehtiin näkyväksi toimintaa ja arvioitiin sitä. Dokumentointiin liittyi lapsen havainnointia, haastattelu, valokuvaaminen, lasten piirustukset ja askartelut. Lisäksi, sadutus, kasvunkansiotyöskentely, viikon tähtilapsi ja videointi tuotiin esille yksittäisinä mainintoina dokumenttien tuottamisessa. Lapsen tuottamat ja lapsesta tuotetut dokumentit nostivat esiin osaamista, onnistumisia, lapselle merkityksellisiä toimintoja ja leikkejä mahdollisia tuen tarpeita ja niihin voitiin palata lapsen vasukeskusteluun valmistautuessa ja arvioitaessa lapsen vasuun kirjattuja tavoitteita ja menetelmiä. Dokumentointi ja pedagoginen dokumentointi kannattelee lapsen kuulluksi tulemistä ja vahvistaa lapsen kokemusta jäsenyydestä ryhmässä. (Rinaldi 2005, 23; Rintakorpi ym. 2017, 20–21, Roos 2016, 94–95).

Osallisuutta ja lapsen vasun toteutumista tuettiin myös kiinnittämällä huomiota sovittuihin toiminnan järjestelyihin ja toimintaympäristöön. Tutkimus osoitti, että ryhmän toiminnassa osallisuutta voitiin vahvistaa huomioimalla joustavuus päivärytmissä, tunnistamalla lapsen aloitteita, leikkijä, toimintaa, joka lasta innostaa ja johon hän sitoutuu. Äänestämällä, tukemalla omaehtoista toimintaa, leikkitaitoja sekä omatoimisuutta perustoinnoissa voitiin myös edistää lapsen osallisuutta. Toimintaympäristö tuki lapsen osallisuutta, kun huomioitiin, että toimintavälineet ja lelut olivat lapsen ulottuvissa. Näin lapsi oli tietoinen toimintamahdollisuuksistaan ja sai itse valita leikkejä ja toimintoja. Kuvatuen,

tukiviittomien käytön sekä pienryhmätoimintaa toteuttamalla pyrittiin lisäämään lapsen osallisuutta.

## 7 LUOTETTAVUUS

Laadullisen tutkimuksen arviointi perustuu kysymykseen tutkimusprosessin luotettavuudesta. Luetettavuutta tarkasteltaessa on arvioinnissa otettava huomioon koko tutkimus ja tutkimuksen johdonmukaisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163). Tutkijan on annettava riittävästi tietoa siitä, miten tutkimus on tehty. Kun tekeminen kerrotaan tarkkaan ja yksityiskohtaisesti, tulevat tutkimustulokset selkeimmiksi ja ymmärrettäviksi. Laadullisessa tutkimuksessa korostuu siten tutkijan vastuu koko tutkimusprosessin luotettavuudesta. (Anttila 2000, 407; Tuomi & Sarajärvi 2018, 164). Laadullisen tutkimuksen tekemisessä haasteena on objektiivisuuden ja puolueettomuuden toteutuminen. Tutkijan tarkoituksena on pitää etäisyys tutkittavaan asiaan. Laadullista tutkimusta tehtäessä tutkijan on tärkeä tiedostaa omat ennakko-oletuksensa ja tuoda ne ilmi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 158–160.) Eskolan ja Suorannan (2014, 212) mukaan luotettavuutta voidaan arvioida neljän eri käsitteen avulla, joita ovat uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus. Näistä näkökulmista käsin pohdin, miten omassa tutkimuksessani luotettavuuden kriteerit täyttyvät.

*Uskottavuuden* kriteerillä tarkoitetaan tutkijan luoman tulkinnan ja tutkittavien käsitysten vastaavuutta sekä sen osoittamista. (Eskola & Suoranta 2014, 212). Tutkimukseni uskottavuus näkyy siinä, että sekä tutkija että tutkittavat ovat perehtyneet lapsen vasuprosessiin, jolloin kaikilla osapuolilla oli asiasta jo entuudestaan tietoa. Tuomi ja Sarajärvi (2018) myös toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa on hyödyllistä, jos tiedonantajilla on tutkimusaiheesta mahdollisimman paljon tietoa tai omakohtaisia kokemuksia. Tämä on luotettavuutta ja uskottavuutta lisäävä tekijä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98) Tässä tutkimuksessa kohdejoukkoon kuului seitsemän varhaiskasvatuksen opettajaa eräästä Itä-Uudenmaan kaupungista. Varhaiskasvatuksen opettajat työskentelivät erilaisissa lapsiryhmissä, joissa oli iältään 1–3-vuotiaita lapsia. Varhaiskasvatuksen opettajat olivat käyneet lapsen vasu- keskusteluja ja laatineet lapsen vasuja uuden valtakunnallisen ohjeistuksen jälkeen.

Koska käytin tutkimuksessani aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelua, oli tutkittavilla varhaiskasvatuksen opettajilla mahdollisuus kertoa oma näkemyksensä tutkittavasta asiasta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87). Haastattelussa lisäkysymyksillä pyrin varmistamaan mahdollisia epäselvyyksiä ja näin estämään vääriä tulkintoja. Yksilöhaas-

tatteluna toteutetun teemahaastattelun avulla sain vastauksia kaikkiin tutkimuskysymyksiin, joten menetelmän valinta oli siten onnistunut. Tutkimukseni luotettavuutta lisää myös se, että olen itse suorittanut haastattelut sekä litteroinut ja analysoinut aineiston.

Tämän tutkimuksen aineiston analyysissä käytettiin sisällönanalyysiä ja edettiin aineistolähtöisesti aineiston redusoinnin, klusteroinnin ja abstrahoinnin kautta.

Sisällönanalyysiä kritisoidaan usein siitä, että se on suhteellisen yksinkertainen menetelmä ja tutkimus jää helposti keskeneräiseksi vailla tutkijan omaa pohdintaa. Haasteena on analysoinnin jälkeen mielekkäiden johtopäätösten tekeminen järjestetystä aineistosta. Näin ollen tutkimusta ei kyetä saattamaan loppuun asti tarpeeksi laadukkaasti. (Tuomi & Sarajarvi, 145–146). Tutkimusaineiston analysoinnissa pyrin kuitenkin huolellisuuteen, jotta saadut tulokset kuvaisivat mahdollisimman hyvin varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä siitä, mitä 1–3-vuotiaan lapsen osallisuus tarkoittaa ja mitkä, tekijät edistävät lapsen osallisuutta vasuprosessissa. Tulososiossa on suoria lainauksia aineistosta, mikä auttaa lukijaa ymmärtämään tutkittavien näkemyksiä sekä tarkastelemaan tutkijan tekemien tulkintojen oikeellisuutta. Esimerkit aineiston analyysivaiheista myös on esitetty taulukoissa, jotka ovat liitteenä tutkimuksessa (liite 4 ja liite 5). Omien ennakkokäsitysten poisjääminen tehdyistä tulkinnoista ei kuitenkaan ollut täysin mahdollista, mutta pyrin ne huomioimaan myös tässä analyysivaiheessa.

*Siirrettävyyden* kriteerillä tarkoitetaan tulosten käytettävyyttä toisessa kontekstissa (Eskola & Suoranta 2014, 213). Tutkimukseni tulokset ovat siirrettävissä toiseen kontekstiin, mutta yleistäminen ei ole mahdollista pienen aineistokoon ja laadullisen tutkimusotteen vuoksi. Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritäkään yleistettävän tiedon luomiseen laajan aineiston turvin, vaan syvällisempään tutkittavan ilmiön ymmärtämiseen ja merkityksenantoihin. (Anttila, 2000, 180–184). Tulokset voivat antaa kuitenkin viitteitä siitä, miten 1–3-vuotiaiden lapsen osallisuus vasuprosessissa näkyy vastaavanlaisissa päiväkotien lapsiryhmissä. Näin ollen niistä voi saada uutta näkökulmaa lapsen vasun laadinta prosessiin sekä oman ammattitaidon ja osaamisen kehittämiseen. Tutkimuksessa esiin tulleet konkreettiset keinot lisäksi voivat auttaa arvioimaan omaa toimintaa lapsen osallisuuden edistämiseksi ja vakiinnuttamiseksi vasuprosessissa.

*Varmuudella* tarkoitetaan tutkijoiden ennakko-oletusten huomioimista tutkimuksessa. Varmuutta tutkimukseen lisätään ottamalla huomioon tietoiset ja ennalta arvaamattomat tekijät, jotka vaikuttavat olennaisesti prosessin kulkuun (Eskola & Suoranta 2014, 213). Ennen varsinaisia tutkimushaastatteluja tein esihaastattelut syksyllä 2017 silloisessa

työpaikassani, jossa kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa suostui haastateltaviksi. Tutkijan on hyvä testata kysymyksiä ja niiden toimivuutta ennen varsinaisia haastatteluja. Tällä tavoin kysymyksiä voidaan vielä muokata siten, että niihin saadut vastaukset kuvaavat haluttuja asioita parhaalla mahdollisella tavalla. (Eskola & Suoranta 2014, 89). Haastattelurungon laadin ensin osallisuutta ja lapsen vasuprosessia käsittelevän tutkimustiedon ja -kirjallisuuden pohjalta.

Muokkasin haastattelurunkoa saamastani varhaiskasvatuksen opettajien palautteesta ja omista huomioista kysymysten toimivuudesta. Teemahaastattelurungon valmistelu vei kuitenkin aikaa ja oli melko työlästä miettiä, mitä ja miten kysyy ilman, että tulee johdattelleeksi haastateltavia. Pyrkimyksenä oli muotoilla kysymykset avoimiksi ja sellaisiksi, että varhaiskasvatuksen opettajien oli helppo kertoa näkemyksistään ja kokemuksistaan. Lähetin teemahaastattelurungon haastateltaville sähköpostitse etukäteen, jotta he pystyivät valmistautua tulevaan haastatteluun. Aiheiden tietäminen ennalta vaikutti mielestäni haastattelun kulkuun myönteisesti. Se antoi varmuutta ja turvallisuudentunnetta sekä lisäsi aiheiden syvällisempää pohtimista.

Laadullisessa tutkimuksessa keskeistä on tutkijan subjektiviteetin tiedostaminen. Tutkijan on tärkeää tiedostaa ja osata arvioida omat ennakkokäsityksensä, koska tutkijan omien käsitysten täydellinen poisjääminen tehdyistä tulkinnoista on lähes mahdotonta. (Eskola & Suoranta 2014, 209). Oma työkokemukseni varhaiskasvatuksen kentällä on varmasti vaikuttanut omiin ennakkokäsityksiini lapsen osallisuudesta vasuprosessissa ja lapsen osallisuutta tukevista tekijöistä. Toisaalta käytännön työkokemukseni on myös motivoinut lähteä selvittämään ja selkeyttämään osallisuuden ilmiötä. Tavoitteena saada tietoa siitä, miten lapsen näkökulma saadaan vahvemmin esiin vasuprosessissa.

*Vahvistettavuudella* tarkoitetaan muun muassa sitä, että tutkijan itsensä tekemät tulkinat saavat tukea vastaavaa ilmiötä tarkastelleista muista tutkimuksista. Aikaisempien tutkimusten mukaan kasvattajat ovat käyttäneet erilaisia tapoja ottaa lapsi mukaan vasuprosessiin. Lasten kanssa on käytetty erilaisia ilmaisun keinoja, kuten tahdon ilmaiseamista kuvin, leikin, pelien, piirrosten tai kerronnan avulla. Lasten havainnointia ja dokumentointia on pidetty myös keinona selvittää lasten mielipiteitä. Lisäksi lapsia on otettu osaksi vasuprosessia vanhempien avustuksella. (Repo ym.2018.) Lapsen osallisuuden toteutumisessa vasu laadittaessa on ollut myös haasteita. (Hangasmaa 2014, Paananen ym. 2016, Repo ym. 2018, Repo ym. 2019.)

## 8 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoitus oli selvittää, mitä on 1–3-vuotiaan lapsen osallisuus vasuprosessissa tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta. Tutkimustehtävänä oli myös kuvata ja saada tietoa siitä, millaiset tekijät edistävät lapsen osallisuutta vasuprosessissa, johon kuuluu valmistautuminen lapsen vasu- keskusteluun, lapsen vasu- keskustelu ja suunnitelman laadinta, vasun toteuttaminen, tavoitteiden toteutumisen seuranta ja arviointi.

Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat 1–3-vuotiaan lapsen osallisuutta laajana koko vasuprosessiin vaikuttavana ilmiönä. Lapsen osallisuus oli lapsen toiveiden, mielenkiinnonkohteiden, taitojen ja tarpeiden selvittämistä lapsen havainnoinnin ja haastattelun avulla ja lapsen kanssa keskustellen. Lisäksi osallisuus oli lapsen ajatusten ja tuntemusten selvittämistä vanhempien avustuksella. Yhteinen keskustelu ja havaintojen jakaminen tiimissä lapsen taidoista, kiinnostuksen kohteista ja tarpeista liittyi myös osallisuuteen. Lapsesta ja lapselta saadun tiedon pohjalta pyrittiin avaamaan lapsen näkökulmaa ja selvittämään lapsen kannalta merkityksellisiä kokemuksia. Osallisuus oli myös lapsen näkemysten ja mielipiteiden kirjaamista vasuun. Olennaista osallisuudessa oli se, että lapsiryhmän toiminta rakentui lasten vasujen tavoitteiden pohjalle ja lasten aloitteiden huomioimisesta arjessa. Repo ym. (2018) mukaan lapsen osallisuus vasuprosessiin miellettiin usein lapsen mielipiteen selvittämisenä.

Osallisuuden käsitteen määrittely vasuprosessissa 1–3-vuotiaan lapsen kohdalla myös mietitytti varhaiskasvatuksen opettajia. Lapsen vielä kehittyvät taidot kertoa omin sanoin mielipiteitään koettiin haasteena osallisuudessa. Esille tuotiin ajatus siitä, että henkilöstön havainnot lapsesta ja niistä tehdyt tulkinnat saattoivat johtaa vääriin päätelmiin lapsen toiveista, ajatuksista ja tarpeista. Näin ollen pelkästään havaintojen avulla ei välttämättä tavoitettu lapsen omaa näkökulmaa, joka osallisuudessa on joka tapauksessa merkityksellistä (esim. Turja 2017, 53). Kultin ym. (2015, 275–276) mukaan lapsen kielen puuttuminen ei kuitenkaan estä hänen osallisuuttaan, vaan kasvattajalta (Venninen ym. 2014, 216) vaaditaan parempaa osaamista ja kuuntelutaitoja yrittää löytää ja ymmärtää lapsen näkökulmaa (ks. myös Emilson ym. 2006, 76; Munter 2002, 50–53). Munter (2013, 157) toteaa, että kasvattajan sensitiivisyys ja herkkyys ovat tärkeitä taitoja pienen lapsen tunteiden, tarpeiden, aikeiden ja kokemusten selvittämiseen.



Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että erilaisin pedagogisin käytäntein ja menetelmin voitiin merkittäväällä tavalla lisätä 1–3-vuotiaan lapsen osallisuutta vasuprosessissa. Vasun valmisteluvaiheessa 1–3-vuotiaan lapsen kohdalla kaikki varhaiskasvatuksen opettajat pitivät tärkeänä lapsen havainnointia. Havainnointi oli pedagoginen keino pysäyttää opettaja ja pyrkiä kiinnittämään huomio lapselle merkityksellisiin asioihin, kuten mikä lasta kiinnostaa, mistä lapsi nauttii, millaisena lapsi kokee vertaissuhteet ryhmässä, mitä ja miten lapsi oppii. Havainnointi- ja arviointitieto olivat lapsen vasun suunnittelun perustana. Heikan ym. (2018, 36) mukaan osallisuutta edistävän pedagogiikan suunnittelu pohjautuu havainnointiin, jossa lasta ei nähdä vain havainnoinnin ja arvioinnin kohteena vaan aktiivisena toimijana ja osallistujana (ks. myös Kangas 2016, 56–58).

Haastattelu oli keino tukea lapsen osallisuuden kokemusta. Haastattelussa apuna käytettiin uutta vasulomaketta. Lapsen oma sivu lomakkeessa välitti ajatusta siitä, että lasta kuullaan lapsen saadessa kertoa mielipiteensä asioista ja tarkastella omaa osaamistaan. Ohjeeksi oli annettu selvittää lapsen mielipide havainnoiden, dokumenttien avulla ja haastatteleamalla lasta. Tässä tutkimuksessa saatiin siten vasulomakkeen osalta päinvastaisia tuloksia kuin aiemmissa tutkimuksissa (Alasuutari ym. 2009; Paananen ym. 2016, 76–87). Vasulomakkeen lapsen omasta osiosta syntyi kylläkin eriäviä mielipiteitä, sillä osa varhaiskasvatuksen opettajista koki, että haastattelu ei ollut kovin toimiva menetelmä pienen lapsen mielipiteiden ja toiveiden kartoittamisessa kielellisen ilmaisun puutteiden vuoksi. Parantamisehdotuksena esitettiin kuvatuon käyttö haastattelussa ja lomakkeen täyttämistä vasta vasukeskustelussa yhdessä lapsen, vanhempien ja henkilöstön kanssa.

Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan vanhempien kanssa yhteistyö ja vanhempien osallisuuden tukeminen vahvistivat myös 1–3-vuotiaan lapsen osallisuutta vasuprosessissa. Keskeistä oli vanhempien kanssa keskustelu ja tietojen vaihtaminen lapsesta päivittäin tuonti- ja hakutilanteissa sekä aloituskeskustelusta saatu tieto lapsen näkökulman huomioimiseksi. Varhaiskasvatuksen opettajat toivat esille, että vasukeskustelutilanteissa pienten lasten vanhemmat tai maahanmuuttajataustaiset vanhemmat saattoivat kuitenkin olla arkoja kertomaan omaa lasta koskevista asioista. Vasulomakkeen kysymykset saattoivat myös olla vanhemmille vaikeaselkoisia. Vanhempien osallisuutta tuettiin kuulemalla vanhempia aidosti, rohkaisemalla keskustelemaan oman lapsensa vahvuuksista, kiinnostuksenkohteista ja asioista, joissa lapsi tarvitsee tukea kotona sekä muokkaamalla kysymyksiä tarpeen mukaan. Kuuleminen edellyttää läsnäoloa, ajan antamista ja asettumista vuorovaikutustilanteeseen (Heinonen ym. 2016, 83; Kaskela ym. 2007, 27).

Lapsen osallisuuden edellytyksenä oli myös yhteinen keskustelu tiimissä, jossa jaettiin tietoa, kokemuksia ja havaintoja lapsesta. Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat, että keskustelun avulla voitiin yhdessä pohtia ja saada yhteistä ymmärrystä lapsen tilanteesta niin vasukeskusteluun valmistautuessa kuin sen jälkeen. Keskustelun jälkeen varhaiskasvatuksen opettaja kirjasi lapsen vasun ja tieto vasukeskustelussa sovituista asioista jaettiin tiimissä. Varhaiskasvatuksen opettajat pitivät tärkeänä, että lomakkeeseen kirjattiin sekä lapsen vahvuuksia, että mahdolliset tuen tarpeet ja tukitoimet tavoitteiden saavuttamiseksi (esim. Heiskanen 2018a, 8–9; 2019b, 79–82). Tämä osaltaan tuki lapsen osallisuutta ja oppimisen jatkumoa, kun pidettiin kiinni tietojen kirjaamisesta, ajankohtaisen tiedon jakamisesta lapsesta sekä sovituista menetelmistä ja toiminnan sisällöistä vasun laadinnan jälkeen.

Tässä tutkimuksessa esiin tuli, että lapsi ei ollut mukana itse keskustelussa. Vanhempien ja kasvattajan yhteisen keskustelun kautta lapsi oli kuitenkin läsnä. Dokumenttien avulla koskien lapsen kasvunkansiota ja piirustuksia vahvistettiin lisäksi lapsen osallisuutta. Haastattelussa yksi varhaiskasvatuksen opettaja ehdotti, että lapsi voisi olla mukana suunnitelmaa tehdessä ja samalla kirjata lapsen näkökulma vasu lomakkeeseen. Rintakorpi ym. (2018) toteavat, että pienikin lapsi voisi olla mukana suunnitelman laadintatilanteessa hetken aikaa ja näyttää esimerkiksi valokuvista tai omasta kasvunkansiostaan kivoja asioita, joita voi hyödyntää vasua laadittaessa ja arvioitaessa sen toteutumista. Näin lapsi oppii jo pienestä kertomaan omia ajatuksiaan ja saa kokemukseen siitä, että hänen asioistaan keskustellaan ja hänen ajatuksillaan on merkitystä. (Rintakorpi ym. 2018, 32.) Hangasmaa (2014) toi myös tutkimuksessaan esille, että lapsen oppimissuunnitelmaan liittyy ajatus lapsesta aktiivisena toimijana ja lapsen osallisuuden edistämisestä siten, että lapsella on mahdollisuus vaikuttaa omaan oppimiseensa ja tulla kuuluksi. Osallistuminen keskusteluihin, joissa lapsen vasu laaditaan, avaa tämän mahdollisuuden. (Hangasmaa 2014, 178.)

Kaikki varhaiskasvatuksen opettajat olivat sitä mieltä, että lapsen vasu on heidän omassa työssään pedagoginen työkalu, joka ohjaa varhaiskasvatuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia lapsiryhmässä. Lapsen vasu liitettiin näin osaksi pedagogisen dokumentoinnin prosessia (OPH 2018, 37–38). Lasten vasujen pohjalta tehtiin ryhmälle toimintasuunnitelma tai käytettiin apuna PESUA eli pedagogista suunnitelmaa ryhmässä. Lasten vasut mahdollistivat näin lapsista lähtevän toiminnan ja toimintaympäristön suunnittelun. Päinvastaisen tuloksia saivat Alasuutari (2010, 198), kun lapsen vasujen käyttö jäi vähäiseksi pedagogisen työn perustana ja Paananen ym. (2016, 77–87),

jotka toivat tutkimuksessaan esille, että lapsen vasuilla ei ollut juurikaan vaikutusta siihen, mitä lapsiryhmän arjessa tehtiin. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan tutkittu lapsen vasuun konkreettisesti tehtyjä kirjauksia lapsen varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi. Mielenkiintoista olisi ollut myös saada lisää ja tarkempaa tietoa siitä, minkälaisia vahvuuksia, mielenkiinnonkohteita, toiveita ja tuen tarpeita 1–3-vuotiaalla lapsella on ja kuinka ne näkyvät vasun kirjauksissa ja pedagogisissa ratkaisuisa lapsiryhmässä yksittäisen lapsen kohdalla.

Osallisuuteen panostaminen tukee monia varhaiskasvatuksen tavoitealueita, sillä osallisuuden kokemukset vaikuttavat lapsen motivaatioon, pätevyudentunteeseen, aloitteellisuuteen, oppimiseen ja hyvinvointiin. Kun lapsen mielipiteitä ja toiveita kuunnellaan, lapsi kiinnostuu ja kokee itsensä ja omat ajatuksensa arvokkaiksi ja merkityksellisiksi. Osallistumisen ja vaikuttamisen kautta lapsen käsitys itsestään kehittyy, itseluottamus kasvaa ja myös yhteisössä tarvittavat sosiaaliset taidot muovautuvat. (Hujala 2018, 7; Roos 2016, 161; Turja 2018, 69.) Lisäksi lapsen kokemus siitä, että saa osallistua ja vaikuttaa sekä toimia mielenkiinnonkohteidensa suuntaisesti lisää myönteistä tunneilmapii-riä ryhmässä (OPH 2018, 26–27). Näin ollen on tärkeää, että jo pienestä saakka lapsi saa kasvaa osallisuutta korostavassa toimintakulttuurissa ja harjoitella turvallisessa il-  
mapii-riässä osallisuuden taitoja, kuten oman mielipiteen kertominen, omien valintojen te-  
keminen ja yhteiseen päätökseen osallistuminen (esim. Venninen ym. 2013, 45–47).

## 8.1 Jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksen tekeminen on ollut opettavaista minulle varhaiskasvatuksen erityisopetta-  
jana monelta kannalta. En itse ollut aiemmin kovinkaan tarkkaan perehtynyt YK:n Lap-  
sen oikeuksien sopimukseen ja siksi koin saavani paljon uutta tietoa perehtyessäni sii-  
hen nyt. Osallisuus oli minulle myös terminä tuttu, mutta en osannut hahmottaa, mitä  
lapsen osallisuus oikeastaan tarkoittaa. Osallisuuden teorioihin ja malleihin sekä pienen  
lapsen osallisuutta koskevaan tutkimukseen paneutuminen tarjosi lisää tietoa tästä.  
Myös lapsen vasuprosessiin sain uutta näkökulmaa sekä ideoita siihen, millaisiin asioihin  
erityisesti 1–3-vuotiaan lapsen vasuprosessissa kannattaa ja tulee kiinnittää huomiota.

Tänä päivänä varhaiskasvatuksen henkilöstö veloitetaan näkemään lapset aktiivisina  
toimijoina ja osallisina oppimiseensa ja omaan vasuunsa (OPH 2018, 24–25), eikä lap-  
sen ikä saa olla peruste tästä tavoitteesta tinkimiseen. Lapsen oikeuksien näkökulmasta

osallisuus koskee jokaista lasta. On ensiarvoisen tärkeää, että varhaiskasvatuksen opettajat varmistavat myös 1–3-vuotiaan lapsen osallisuuden toteutumisen vasuprosessissa. Lapsen mielipide on tärkeä, merkittävä ja olennainen osa vasuprosessia, koska kyseessä on lapselle itselleen laadittavasta suunnitelmasta varhaiskasvatuksen järjestämiseksi lapsiryhmässä. Jotta osallisuuden toteutuminen on mahdollista, täytyy henkilöstön olla ennen kaikkea selvillä siitä, mitä osallisuudella tarkoitetaan ja mitkä ovat osallisuuden edellytyksiä (Turja 2018, 66, 77–78; Venninen ym. 2018, 199).

Tämän tutkimustulosten pohjalta on rohkaisevaa huomata, miten 1–3-vuotiaan lapsen osallisuuden toteutumiseen vasuprosessissa jo panostetaan. Huolenaiheita kuitenkin vielä riittää nimenomaan pienen lapsen osallisuuden edistämiseksi (esim. Hangasmaa 2014, 178–179; Repo 2019). Koen, että lapsen osallisuus on tehtävä näkyväksi vasuprosessin eri vaiheissa ja sen toteutumista sanoitettava yhteisesti. Näin voidaan arvioida ja tarpeen mukaan kehittää pedagogisia toimintatapoja ja käytänteitä pienen lapsen osallisuusoikeuden toteutumiseksi.

Tätä tutkimusta tehdessä on mieleeni tullut monia kysymyksiä 1–3-vuotiaan lapsen osallisuuteen vasuprosessissa ja aiheita, joita ehdotan jatkotutkimuksen aiheiksi. Tutkimukseni haastateltavina oli seitsemän varhaiskasvatuksen opettajaa, mutta jatkossa erityisesti pienen 1–3-vuotiaan lapsen osallisuuden toteutumista vasuprosessissa voisi tutkia lisää ja laajemmin. Esimerkiksi aineiston keruu voisi tapahtua sähköisellä kyselylomakkeella eri kuntien varhaiskasvatuksen opettajille. Tällaisen kyselyn avulla voitaisiin saada kattavampaa tietoa pienen lapsen näkökulman esille saamisen keinoista ja käytänteistä vasuprosessissa. Uudet varhaiskasvatussuunnitelmat perusteet ja uusi lapsen vasu lomake otettiin käyttöön syksyllä 2017 ja niitä täydennettiin myöhemmin. Saatavilla alkaa siis jo olla lisää tietoa, kokemuksia ja esimerkkejä lapsen normimuotoisesta vasuprosessista.

1–3-vuotiaan lapsen vasuprosessia olisi merkityksellistä tutkia myös vanhempien näkökulmasta. Henkilöstön ja vanhempien välisen yhteistyön ja lapsen vasun tarkoituksena on huolehtia lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemisesta ja edistämisestä. Tällä hetkellä kodin ja päiväkodin yhteistyölle ja vanhempien osallisuudelle vasuprosessissa on luotu hyvät edellytykset ja pääasiassa yhteistyö toimii niiden varassa hyvin. Tutkimukseni tuloksissa tuli esille vanhempien keskeinen rooli oman lapsensa tuntemisen ja ymmärryksen välittäjänä vasuprosessissa. Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan haasteena oli kuitenkin huomioida erilaiset perheet moninaisine taustoineen. Pienten lasten vanhemmat tai maahanmuuttajataustaiset vanhemmat saattoivat olla arkoja kertomaan

lapsestaan ja lapsen arjesta kotona keskustelutilanteessa. Hyödyllistä olisi siten ideoida ja luoda myös uusia käytänteitä yhteistyölle. Vanhempien osallisuuden onnistumisen kannalta voisi selvittää, mikä vanhemmille on tärkeää varhaiskasvatuksen opettajan kanssa käytävässä vasukeskustelussa tai mitä vanhempien mielestä voisi sisällyttää lapsen vasu lomakkeeseen.

Tässä tutkimuksessa nostettiin kehittämis ehdotuksena esille kuvallinen tuki 1–3-vuotiaan lapsen haastatteluun ja lapsen osallistuminen itse vasukeskusteluun. Jatkotutkimuksena voisi tutkia, miten nämä ratkaisut toimisivat ja millaisia vaikutuksia niillä olisi 1–3-vuotiaan lapsen osallisuuteen vasuprosessissa.

## Lähteet

- Alanen, L. (2009). Johdatus lapsuuden tutkimukseen. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) 2009. *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 9–30). Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. (2010). Suunniteltu lapsuus: keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa. Tampere: Vastapaino 2010.
- Alasuutari, M. (2012). ”Jos joku lyö mua, sitten alan itkeä” Lapsen puhe päiväkodin työntekijän ja vanhemman keskustelun kohteena. Teoksessa E. Pekkarinen, K. Vehkalahti & S. Myllyniemi (toim.). *Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä: Nuorten elinolot -vuosikirja 2012* (s. 103–115). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Alasuutari, M. & Alasuutari, P. (2011). Sinun lapsesi ei ole sinun. Yksilöllisten varhaiskasvatussuunnitelmien taustat, tavoitteet ja käytäntö. Teoksessa Satka, M., Alanen, L., Harrikari, T. & Pekkarinen, E. 2011. *Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta* (s. 29–59). Jyväskylä: Bookwell Oy.
- Alasuutari, M. & Karila, K. (2009). Lapsuuden ja lapsen tulkinnat lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) 2009. *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. (s. 70–88). Tampere: Vastapaino.
- Anttila, P. (2000). *Tutkimisen taito ja tiedon hankinta: Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet* (3. p.). Hamina: Akatiimi.
- Bardy, M. (2013). Lastensuojelun ytimessä. Luettu 27.1.2019. Saatavissa: <https://www.google.com/search?q=lastensuojelun+ytimessä%C3%A4+bardy&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b>.
- Emilson, A. & Folkesson, A-M, 2006, Children's participation and teacher control, Julkaisussa: *Early Childhood Development and Care*, Vol. 176, n. 3&4, 219–238, Routledge, USA.
- Emilson, A. & Johansson, E. 2009. The Desirable Toddler in Preschool: Values Communicated in Teacher and Child interactions. Teoksessa: D. Berthelsen, J. Browlee & E. Johansson. *Participatory Learning in the Early Years. Research and Pedagogy* (s. 61–76). London: Routledge,
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Greeno, J. (2006). Authoritative, accountable positioning and connected, general knowing: Progressive themes in understanding transfer. *Journal Of The Learning Sciences*, 15(4), 537–547.
- Hangasmaa, M. 2014. *Lapsen oppimissuunnitelma. Etnografinen seurantatutkimus eräässä päiväkotikoulukontekstissa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Kokkola.
- Hart, R. A. 1997. *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. New York: Unicef.
- Heinonen, H., Iivonen, E., Korhonen, M., Lahtinen, N., Semi, R., Siimes, U. & Muuronen, K. (2016). *Lasten oikeudet ja aikuisten vastuut varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heiskanen, N (2018a). Vasun laatimisen taito. *Lastentarha*, 1/18, 8–9.
- Heiskanen, N. (2018b). Tuen prosessit ja lähtökohdat. Teoksessa P. Pihlaja, R. Viitala, J. Hiltunen & J. Paakkolanvaara. *Varhaiserityiskasvatus* (s. 95–118). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heiskanen, N. (2019a). Mikä on lapsen varhaiskasvatussuunnitelma. Video. Opetushallituksen julkaisema. Viitattu 9.2.2020. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lapsen-varhaiskasvatussuunnitelma-mallilomake-ja-ohjeistus>.
- Heiskanen, N. (2019b) Children's needs for support and support measures in pedagogical documents of early childhood education and care. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Helenius, A. & Lummelahti, L. (2018). *Varhaiskasvatus: Perusteita*. Helsinki, Suomi: BoD - Books on Demand.
- Hujala, E. (2018). Esipuhe. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka (toim.), *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa: 2, Suunnittelu, toteutus ja kehittäminen* (s. 7). Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry.
- Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (2010). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Kalliala, M. (2008). Kato mua!: Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. 2011. Look at me! Does the adult truly see and respond to the child in Finnish day-care centres? *European Early Childhood Research Journal* 19(2), 237–253

- Kangas, J. 2016. *Enhancing children's participation in early childhood education through the participatory pedagogy*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Kananen, J. (2017). Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Karila, K. (2013). Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen, L. (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (s. 9–29). Tampere: Vastapaino.
- Karikoski, H, & Tiilikka, A. (2017). Eheä kasvunpolku-haaste yhteistyölle. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 78–94). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karlsson, L. (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa R. Karimäki & L. Karlsson (toim.), *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. (17–63). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Karlsson, L. & Riihelä, M. (2012). Sadutusmenetelmä kohtaamista ja aineiston tuottamista. Teoksessa R. Karimäki & L. Karlsson (toim.), *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan* (169–195). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kaskela, M. & Kronqvist E-L. 2007. *Niin ainutlaatuinen. Näkökulmia lapsen yksilölliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan*. Helsinki : Stakes
- Kiilakoski, T. (2017). Niillähän se on se viimeinen sana-nuoret osallisuudestaan yläkoulussa. Teoksessa Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa* (s. 253–282). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kiili, J. (2011). Lasten osallistuminen, kansalaisuus ja sukupolvisuhteiden hallinta. Teoksessa M. Satka (toim.), *Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta* (s. 167–204). Tampere: Vastapaino.
- Kultti, A. (2014). Adding learning resources: a study of two toddlers' modes and trajectories of participation in early childhood education. *International Journal of Early Years Education*, 23 (2), 209–221.
- Kultti, A & Pramling, N. (2015). Bring Your Own Toy: Socialisation of Two-Year-Olds Through Tool-Mediated Activities in an Australian Early Childhood Education Context. *Early Childhood Education Journal*. 43 (5), 367–376.



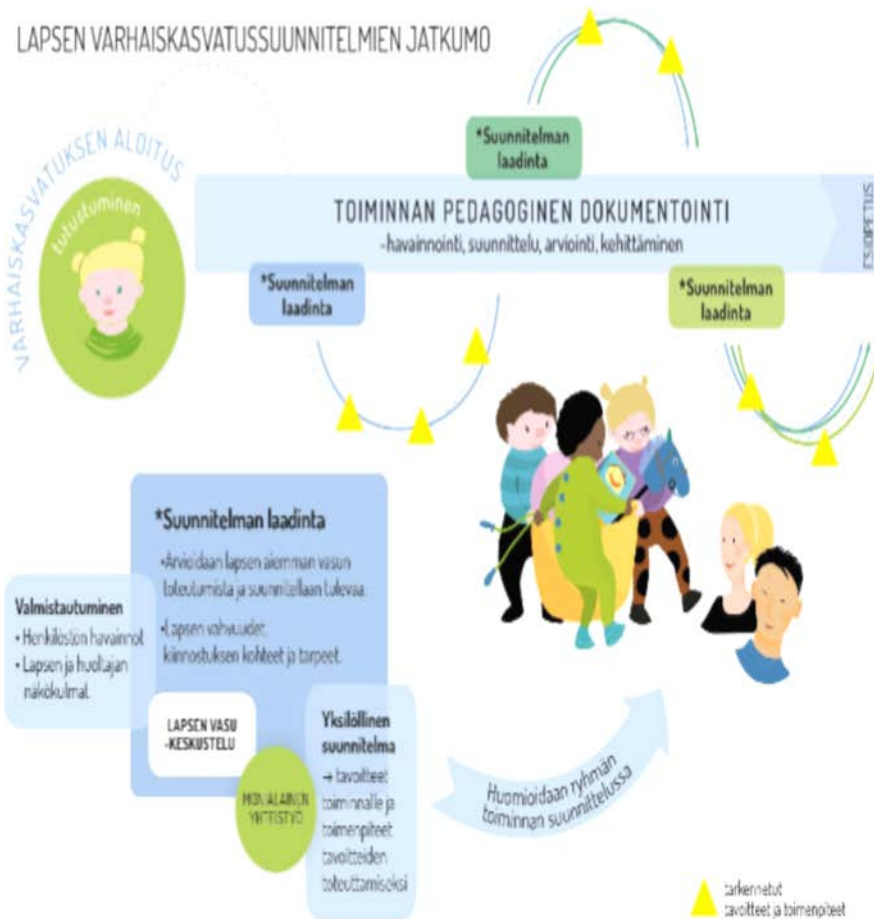
- Leinonen, J. (2014). Pedagogisia näkökulmia lapsen osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa J. Heikka, E. Fonsén, J. Elo & J. Leinonen. (toim.), *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa* (s. 16–40). Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry.
- Lindblom-Ylänne, S., Paavilainen, E., Pehkonen, L. & Ronkainen, S. (2011). *Tutkimuksen voimasanat* (198 s.). Helsinki: WSOYpro.
- Lipponen, L. & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 812–819.
- Lipponen, L., Kumpulainen, K. & Hilppö, J. (2013). Haluan, voin ja osaan. Lasten toimijuuden rakentuminen päiväkodissa. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (s. 159–175). Tampere: Vastapaino.
- Munter, H. (2001). Lapsi aloittaa päivähoiton. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen, H. Siren-Tiusanen (toim.), *Pienet päivähoitossa: Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita* (35–65). Helsinki: WSOY.
- Nummenmaa, A. R. & Karila K. (2011). Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOYpro
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a
- Paananen, M. & Lipponen, L. (2016). Pedagogical documentation as a lens for examining equality in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 188(2), 77–87. doi:10.1080/03004430.2016.1241777
- Perustuslaki 731/1999
- Pursi, A. (2019). *Yhteisen ymmärryksen rakentuminen aikuisten ja lasten välisessä leikissä: Aikuisen roolit ja pedagogiset käytänteet varhaiskasvatuksen taaperoryhmässä*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Pursi, A. (2020). *Osallisuusideologiasta lasten osallistumisen mahdollisuuksien konkreettiseen tunnistamiseen ja tukemiseen leikki-tilanteissa*. Varhaiskasvatuksen Opettajien Liitto (VOL). Haettu 17.3.2020. osoitteesta <https://www.vol.fi/blogit/osallisuusideologiasta-lasten-osallistumisen-mahdollisuuksien-konkreettiseen-tunnistamiseen-ja-tukemiseen-leikki-tilanteissa/>

- Repo, L., Paananen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Eskelinen, M., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Hjelt, H., & Marjanen, J. (2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2016 toimeenpanon arviointi – Varhaiskasvatus-suunnitelmien käyttöönotto ja sisällöt. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 16:2018. Luettu 21.2.2020. Saatavissa: [https://karvi.fi/app/uploads/2018/08/Varhaiskasvatussuunnitelman-toimeenpanon-arviointi\\_2018.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2018/08/Varhaiskasvatussuunnitelman-toimeenpanon-arviointi_2018.pdf)
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J. Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). Varhaiskasvatuksen laatu arjessa –Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 15:2019. Luettu 21.2.2020. Saatavissa [https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI\\_1519.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf)
- Rinaldi, C. 2005. Documentation and assessment: What is the relationship? Teoksessa A.Clark, P. Moss &A. T. Kjørholt. Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services. Bristol, UK: Policy Press, 17–28.
- Rintakorpi, K. (2018). Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Rintakorpi, K. & Vihmari-Henttonen, E. (2017). *Tää on meidän maailma!: Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Lasten Keskus.
- Roos, P. (2015). Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta. Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.
- Roos, P. (2016). *Mitä kuuluu? Lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa*. Waasa Graphics Oy.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander. & M. Hyvärinen. (toim.). *Haastattelun analyysi* (s. 9–36). Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) (2005). *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Shier, H. 2001. *Pathways to participation: openings, opportunities, and obligations*. Children and Society 15, 107–117.
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2002. *Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Stakes. 2005. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Vaajakoski : Gummerus Oy.

- Stenvall, E. & Seppälä, U-M. 2008, Talo lapsia varten– Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCA, Helsinki, Finland Luettu 1.3.2020. Saatavissa: [www.socca.fi/aineistot/Talo\\_lapsia\\_varten.pdf](http://www.socca.fi/aineistot/Talo_lapsia_varten.pdf).
- Thomas, Nigel (2002) Children, Family and the State. Decision-Making and Child Participation. Bristol: The Policy Press.
- Toom, A., Rautiainen, M. & Tähtinen, J. (2017). Unelma osallisuudesta-kasvatuksella kohti oppimista ja yhteiskunnallista osallisuutta. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa* (s. 9–27). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turja, L. (2007). Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa O. Ikonen, P. Virtanen, P. Fadjukoff, K. From, I. Jylhä, A. Lämsä, & L. Rönty.(toim.), *Erlainen oppija: Yhteiseen kouluun : kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä* (s. 167–196) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Turja, L. 2011. Lapset osallisina –kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Varhaiskasvatus tänään. Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti. Toukokuu 2011. 24–35.
- Turja, L. 2017. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 38–55). Jyväskylä: PS-Kustannus, 4. uudistettu painos.
- Turja, L. (2018). Osallisuuden pedagogiikan jalkautuminen arkeen. Teoksessa J.Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J.Heikka (toim.), *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa: 2, Suunnittelu, toteutus ja kehittäminen* (s. 65–81). Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry.
- Turja, L. & Vuorisalo (2017) Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A., Siippainen & P., Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 36–55). Tampere: Vastapaino.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018
- Venninen, T & Kangas, J. (2018). Osalliseksi osallisuuteen. Teoksessa J.Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J.Heikka (toim.), *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa: 2, Suunnittelu, toteutus ja kehittäminen* (s. 188–203). Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry.

- Venninen, T., Leinonen, J. & Ojala, M. (2010). "Parasta on, kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi": Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa tutkimusraportti. Helsinki: Socca.
- Venninen, T. & Leinonen, J. (2013). Developing children's participation through research and reflective practices. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 7 (1), 31–49.
- Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L. & Ojala, M. (2014). Supporting Children's Participation in Finnish Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 211–218. doi:10.1007/s10643-013-0590-9
- Virkki, P. (2015). Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä. Väitöskirja. Savonlinna: University of Eastern Finland.
- Wong, N., Zimmerman, M. & Parker, E. (2010). A Typology of Youth Participation and Empowerment for Child and Adolescent Health Promotion. *American Journal of Community Psychology*, 46(1-2), 100–114. doi:10.1007/s10464-010-9330-0
- YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989. Yhdistyneet kansakunnat. Suomen Unicef.

Liite 1. Lapsen vasuprosessin vaiheet (Opetushallitus)



Kuvittaja: Kaisa Rekinen

## Liite 2. Haastattelupyyntö

Arvoisat lastentarhanopettajat,

Olen Kirsti Taskinen\_\_\_\_\_ toiminut lastentarhanopettajana ja opiskelen tällä hetkellä kasvatustieteen maisteriksi (varhaiskasvatuksen opintosuunta) Helsingin yliopistossa. Olen parhaillaan tekemässä pro-gradu -tutkielmaani liittyen 1-3-vuotiaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan (lapsen vasu) ja lapsen osallisuuteen. Uuden varhaiskasvatuslain (2015) mukaan lapsen vasu on laadittava jokaiselle päiväkodissa tai perhepäivähoidossa olevalle lapselle yhteistyössä henkilöstön, huoltajien ja lapsen kanssa. Keskeistä lapsen vasussa on huomioida lapsen toiveet ja mielipiteet. Lapsen näkökulmien selvittäminen on tärkeää osallisuuden kannalta.

Olen tutkimuksessani kiinnostunut kuulemaan teidän, 1–3- vuotiaiden ryhmissä työskentelevien lastentarhanopettajien ajatuksia, näkemyksiä ja kokemuksia 1–3- vuotiaan lapsen osallisuudesta vasua laadittaessa. Tutkimuksessani pyrin selvittämään, millaiset toimintatavat, menetelmät ja lastentarhanopettajan taidot vahvistavat lapsen osallisuutta vasun laadinnassa.

Tutkimukseni toteutan teemahaastattelun avulla ja yksilöhaastatteluna. Haastattelu kohdistuu seuraaviin teemoihin: lapsen osallisuuden määrittely, valmistautuminen lapsen vasun laadintaan, vasu -keskustelu ja suunnitelman laatiminen, lapsen vasu -lomake. Tarkemmat haastattelukysymykset lähetän teille lähempänä haastattelua.

Haastattelut on tarkoitus toteuttaa toukokuun 2018 aikana. Haastatteluun on hyvä varata aikaa noin 45min- 1 tunti. Haastattelut äänitetään ja saatua tutkimusaineistoa käsitellään luottamuksellisesti ja haastateltavien anonymiteettiä kunnioittaen. Haastattelun nauhoitteet hävitetään tutkielman valmistuttua.

Tutkimustani puoltaa \_\_\_\_\_ varhaiskasvatuspäällikkö, jolle toimitan valmiin tutkimukseni. Tule kertomaan ajatuksistasi 1–3- vuotiaan lapsen osallisuudesta lapsen vasun laadinnassa kahvikupposen ääreen. Minä tarjoan kahvit. Alla ovat yhteystietoni ja voit ottaa yhteyttä sopivan ajankohdan sopimiseksi haastattelulle 6.5.2018 mennessä. Jos sinulla heräsi kysymyksiä tutkimukseeni liittyen, vastaan mielelläni.

Tapaamisiin

Kirsti Taskinen

### Liite 3. Teemahaastattelurunko

#### **Taustatiedot**

- Minkälaisessa ryhmässä työskentelet lastentarhanopettajana?
- Kuinka kauan olet toiminut lastentarhanopettajana?
- Mikä on koulutuksesi?

#### **Teema 1 Lapsen osallisuuden määrittely**

- Mitä sinulle tulee mieleen käsitteestä lapsen osallisuus?
- Miten ymmärrät lapsen osallisuuden osana lapsen vasun laadintaa?

#### **Teema 2 Valmistautuminen lapsen vasun laadintaan**

- Millä tavalla valmistaudut lapsen vasun laadintaan?
- Mitkä asiat huomioit lapsen osallisuuden toteutumiseksi? TEHTÄVÄ Kirjoita korttiin yksi tärkeä asia. Laita kortit sitten tärkeysjärjestykseen. Pohdi, millä perusteella järjestit ne?

#### **Teema 3 Lapsen vasu- keskustelu, suunnitelman laatiminen, toteutuminen ja arviointi**

- Milloin lapsen vasu- keskustelu käydään? Ketkä ovat siinä läsnä?
- Millaisia kokemuksia sinulla on lapsen osallisuudesta vasu-keskustelussa? Tuuleeko mieleesi esimerkkiä siitä, kun lapsen osallisuus on toteutunut hyvin? Mikä mielestäsi edistää lapsen osallisuutta?
- Millaisia haasteita olet huomannut lapsen osallisuuden toteutumisessa vasu-keskustelussa?
- Miten kuvaillet pedagogisen dokumentaation merkitystä lapsen vasun laadinnassa?
- Miten lapsen vasu vaikuttaa lapsen varhaiskasvatuksen toteutumiseen arjessa?
- Milloin lapsen vasun toteutumista tarkistetaan?
- Miten lapsen vasun toteutuminen arvioidaan?

#### **Teema 4 Lapsen vasulomake**

- Miten käytössänne oleva vasulomake toimii lapsen osallisuuden näkökulmasta?
- Mikä lomakkeessa on erityisen hyvää?
- Mitä muuttaisit lomakkeesta?

#### **Onko jotain muuta, mitä haluat kertoa tai mainita aiheeseen 0-3-vuotiaan lapsen osallisuus vasun laadinnassa?**

Liite 4. Lapsen osallisuuden määrittely vasuprosessissa.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
<p>-Lapsia havainnoidaan ja selvitetään vahvuuksia ja mieltymyksiä (H1)</p> <p>-Lapsen havainnoiminen ja mielenkiinnonkohteiden löytäminen (H4)</p> <p>-Lapsen kehitystä havainnoidaan ja arvioidaan (H2)</p> <p>-Lapsen tarpeiden selvittäminen (H2, H4, H6)</p> <p>-Lapselle ominaiset tavat toimia ja oppia tunnistaminen (H6)</p> <p>-Lapsen vahvuudet huomioidaan (H7)</p> <p>-Huomioidaan lapsiryhmästä nousevat tarpeet ja tavoitteet (H3)</p> <p>-Vasussa tuodaan esiin, mitä lapsi harjoittelee (H6)</p>	<p>Lapsia havainnoidaan yksilöllisesti, jokaisen lapsenvahvuuksien, kiinnostuksen kohteiden ja tarpeiden, huomioiminen ja lapselle ominaiset tavat toimia ja oppia tunnistaminen</p>	<p><b>Lapsen toiveet ja tarpeet näkyviksi havainnoimalla</b></p>
<p>-Vasuun kirjataan lapsen vahvuuksia ja mieltymyksiä (H1, H4)</p> <p>-Vasuun kirjataan lapsen kiinnostuksen kohteet (H5)</p> <p>-Vasuun kirjataan vahvuuden kautta tavoite että opetellaan tämä asia ja miten se opetellaan (H7)</p>	<p>Lapsen vasu perustuu havainnoinnin, dokumentoinnin ja tulkinnan avulla saatuun kirjattuun tietoon lapsen vahvuuksista ja tarpeista sekä pedagogisten ratkaisujen sopeutumisesta</p>	<p><b>Lapsen ääni kuuluviin kirjaimien avulla</b></p>
<p>- Tiimin jäsenten havainnot ja näkemykset lapsesta (H1, H6, H4)</p> <p>-Tiimin yhteinen näkemys lapsen vahvuuksista ja tarpeista</p>	<p>Tiimissä keskustelua lapsen toiveista ja tarpeista, yhteisesti jaetut havainnot ja tieto lapsesta tärkeää vasua valmistellessa ja laadittaessa.</p>	<p><b>Keskustelu tiimissä avaa lapsen näkökulman</b></p>



<p>(H3, H4, H6)</p> <p>-Ryhmässä jokaisella omat lapset (H3)</p> <p>-Yhteistä keskustelua lapsesta ennen ja jälkeen vasun (H2, H5)</p> <p>-Tiimipalaverissa käydään vasut läpi (H1, H7)</p> <p>-Puhutaan tiimissä lapsen tarpeista (H5)</p>		
<p>-Vanhemmilla mahdollisuus kertoa omasta lapsesta (H4)</p> <p>-Vanhempien näkemys lapsesta (H3)</p> <p>-Vanhemmat lapsensa asiantuntijoita (H2, H5)</p> <p>-Päivittäinen keskustelu lapsesta vanhempien kanssa (H1, H3, H4)</p> <p>-vanhempia pyydetään tutustumaan ennen vasu-keskustelua vasulomakkeeseen (H6)</p> <p>-Kysytään vanhempien toiveita ja odotuksia (H1)</p> <p>-Vanhempien havaintoja ja tietoja arvostetaan (H7)</p> <p>-Tuetaan vanhempien ymmärrystä lapsen osallisuudesta (H7)</p>	<p>Avoim yhteistyö vanhempien kanssa, vanhempien havaintojen ja näkemysten huomioiminen ja kunnioittaminen</p>	<p><b>Vanhemmat auttavat kohtaamaan ja ymmärtämään lasta</b></p>
<p>-Lapsen vasun pohjalta suunnitellaan toimintaa (H1, H6)</p> <p>-Lapsen vasu kytkeytyy päiväkodin arkeen (H5)</p> <p>-Huomioidaan lapsen tarpeet (H2)</p> <p>-Tuetaan lapsen omaa kiinnostusta (H3)</p>	<p>Lapsen vasu pedagogisessa toiminnassa otetaan huomioon. Lapsen kohtaaminen ja kuuntelu sekä lasten aloitteiden, ehdotusten, mielipiteiden vaikuttaminen yhteisessä toiminnassa.</p>	<p><b>Lapsen vasun toteutuminen arjessa ja lapsen mahdollisuus vaikuttaa yhteiseen toimintaan.</b></p>

<p>-Lasten ideat ja mielenkiinnonkohteet otetaan huomioon (H1, H4)</p> <p>-Lapsen vahvuuksien tunnistaminen (H7)</p> <p>-pystyis toimiaan ja olemaan aktiivinen ja me pysytään seuraamaan etmistä hän on kiinnostunu (H6)</p> <p>-me ollaan lähetty niinku siitä ryhmän tavoitteista ja tavallaan asetetaan niinku jokaiselle lapselle, kun on käyty vasu läpi (H3)</p>		
---	--	--

Liite 5. Lapsen osallisuutta tukevia tekijöitä vasuprosessissa.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
<p>-Lapsen havainnointi ( H1, H2, H3, H4, H5, H6, H7)</p> <p>-Lapsen kuuntelu ja kuulluksi tuleminen (H1, H4, H6)</p> <p>-Läsnäolo ja lapsen kanssa keskustelu (H6, H7)</p> <p>-Lapsen haastattelu (H5)</p> <p>-Saduttaminen (H7)</p> <p>-Lapsen kasvunkansio (H5, H7)</p> <p>-Lapsen leikit ja askartelut (H2, H4)</p> <p>-Vanhempien näkemys lapsen tilanteesta (H3, H5, H6, H7)</p> <p>-Huomion kiinnittäminen perheen hyvinvointiin (H2 )</p> <p>-Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on tärkeää pienillä (H1, H4 )</p> <p>-Tiimissä keskustelu (H1, H2, H3, H4, H5, H6, H7)</p> <p>-Edellisen vasun läpikäyminen (H2, H3, H7)</p> <p>-Aloituskeskustelussa vanhempien näkökulma esiin (H4, H6, H7 )</p>	<p>Vasun laadintaan valmistautuessa kootaan lapsesta tietoa. Havainnoidaan ja haastatellaan lasta, keskustellaan lapsen kanssa ja kerätään dokumentteja toiminnasta.</p> <p>Yhteistyö vanhempien kanssa ja vanhemmilla mahdollisuus kertoa omasta lapsestaan. Keskustellaan tiimissä lapsesta tehdyistä havainnoista ja lapsen vasusta.</p>	<p><b>Osallisuuteen luotu toimivat käytännöt ja menetelmät valmisteluvaiheessa</b></p>
<p>-Tehdään lapsen vasu, kun lapsi on tullut tutuksi (H1,</p> <p>-Keskustelussa on vanhemman ääni tärkeä (H1, H2, H4, H5)</p> <p>-Kannustetaan vanhempia huomaamaan lapsen vahvuuksia (H1, H2, H4)</p>	<p>Keskustelussa myönteisen ilmapiirin luominen ja vanhempien näkemysten huomiointi.</p> <p>Tuodaan esiin kasvattajien havainnot lapsesta. Lapsi tulee kuulluksi ja nähdyksi jaetun tiedon ja dokumenttien kautta. Lapsen vasuun kirjataan tavoitteet pedagogiselle toiminnalle.</p>	<p><b>Yhteinen jaettu tieto ja kokemus lapsesta suunnitelman perustana keskustelussa</b></p>

<p>-Avoin ja positiivinen ilmapiiri, vanhemmat erilaisia (H5, H6, H7)</p> <p>-Uusi lapsen vasu lomake nostaa esille lapsen äänen (H1, H4, H5, H6, H7)</p> <p>-Vasuun kirjataan, miten toimitaan (H6)</p> <p>-Hyödynnetään lapsen vahvuuksia (H1)</p> <p>-Vasuun kirjataan lapsen vahvuuden kautta (H7)</p> <p>-Keskustellaan lapsen kiinnostuksen kohteista kotona ja päiväkodissa (H1, H2, H4, H5)</p> <p>-Otetaan lapsen vasussa huomioon koko ryhmän tavoite (H2, H3)</p> <p>-Tieto lapsesta keskustelun jälkeen jaetaan tiimissä (H1, H3, H5, H6, H7)</p> <p>-Lapsen vasu kirjataan keskustelun jälkeen H1, H2, H3, H4, H5, H6, H7)</p> <p>-Vasu annetaan vanhemmille luettavaksi (H3, H7)</p>		
<p>-Lapsen vasu pedagoginen työväline (H1, H2, H3, H4, H5, H6, H7)</p> <p>-Lapsen vasu kytkeytyy päiväkodin arkeen (H5)</p> <p>-Lapsen innostus ja kiinnostus huomioidaan (H1, H2, H4, H7)</p> <p>-Huomataan arjessa lapsen kyvykkyys (H7)</p> <p>-Erilaisten persoonien huomaaminen arat, ujut (H4, H5)</p> <p>-Lapsi kokee vahvaa kuuluvuuden tunnetta (H4)</p>	<p>Pedagoginen toiminta perustuu lapsen vasuun.</p> <p>Lapsen aloitteisiin ja ideoihin tartutaan ja hyödynnetään ryhmän toiminnassa.</p> <p>Dokumentointi ja pedagoginen dokumentointi lisää lapsen osallisuutta ryhmässä.</p>	<p><b>Lapsen vasun toteutumisen toiminnassa</b></p>

<p>-Lapsen leikkitaitojen tukeminen (H5)</p> <p>-Lapsi saa ehdottaa (H5, H6, H7)</p> <p>-Lapsi voi vaikuttaa itseä koskeviin asioihin (5)</p> <p>-Kuvatuki ja viittomat hyvä pienillä (H4, H5)</p> <p>-Pienryhmätoiminta (H1, H4, H7)</p> <p>-Myönteisen ilmapiirin luominen (H7)</p> <p>-Fyysinen ympäristö lelut ja tavarat (H1, H6, H7)</p> <p>-Lapsi tuntee, että aikuinen kuuntelee (6)</p> <p>-Päivärytmissä joustoa ja ajanantamista (H1, H4, H5, H7)</p> <p>-Lapsen kiinnostuksen kohteet huomioidaan kotona ja päiväkodissa (H1, H2, H4)</p> <p>-Lapset saa äänestää (H6)</p> <p>-Aikuislähtöisyys mukana (H3, H6, H7)</p> <p>-Kuvakehyksessä pyörii valokuvia toiminnasta (H6)</p> <p>-Tehdään kuvakollaaseja (H4)</p> <p>-Lasten tekemät piirrustukset ja askartelut (H1, H2, H7,</p> <p>-Valokuvaaminen (H1, H2, H3, H4, H5, H6, H7)</p> <p>-Lapsi saa itse ottaa kuvia (H5)</p>		
--	--	--

